

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

UNIVERZITA KARLOVA

Změna třídního klimatu po odchodu žáků na osmiletá gymnázia

The Change of Classroom Climate in Czech Elementary Schools with the
Departure of Students into High-Track Schools

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vypracovala: Mgr. Markéta Holubová

Školitel: PhDr. David Greger, Ph.D.

Studijní obor: Pedagogika

Praha 2018

Abstrakt

Cílem disertační práce je porovnat psychosociální klima školních tříd v 5. a 6. ročnících základních škol, kde důsledkem odchodu žáků do osmiletých gymnázií jsou značné organizační změny v třídních skupinách. Toto téma zahrnuje fenomén vnější diferenciacce a zároveň selekci žáků v raném věku, kdy mají někteří z nich možnost opustit hlavní proud vzdělávání (*základní škola*) a přejít do výběrové školy (*víceleté gymnázium*). Cílem naší práce je přispět k výzkumům, které poukazují na problém, že odchodem žáků na osmiletá gymnázia se jednoznačně zhorší psychosociální klima v přebraných třídách 2. stupně. Zajímá nás, jací konkrétní žáci odchází na výběrové školy a zda se opravdu jedná o *efektivní vůdce* a *sociometrické hvězdy* (žáci s vysokými hodnotami vlivu a sympatie). V naší studii dále zjišťujeme pozice žáků, kteří zůstávají v přebraných třídách, a jejich spolužáků, kteří se začali nově vzdělávat ve třídách 2. stupně. V teoretické části seznamujeme čtenáře se zahraničními a tuzemskými výzkumy, které měří klima školních tříd v diferencovaném i nediferencovaném prostředí školy. Empirická část se zabývá podrobnou analýzou kvantitativního výzkumu, jehož cílem je přiblížit prostředí školních tříd po přechodu žáků na 2. stupeň základních škol. Dále poukazujeme na změny v proměnných psychosociálního klimatu školních tříd po přechodu žáků z 5. do 6. ročníku základní školy.

Abstract

The aim of the dissertation is to compare the psychosocial climate of the classes between the 5th and 6th grades of Czech elementary school. In the train of pupils' leaving into the high-tracked schools there are significant organizational changes in the classes of the 6th grade. This theme includes the phenomenon of the early tracking, when some pupils can leave the mainstream of education (*elementary school*) and start attending the high-tracked schools (*multi-year gymnasium*). The aim of our study is to contribute to the research, that with the departure of students into high-tracked schools the psychosocial climate in the classes of the 6th grade unequivocally exacerbates. We are also interested in which specific students are accepted into high-tracked schools, and whether they are *effective classroom leaders* and *socio-metric stars*. In our study, we also find out the classroom positions of students who are continuously educated in the 5th and 6th grades of the elementary schools and their classmates, who have come as new students into the classes of the 6th grade. In the theoretical section we introduce the foreign and domestic researches which were conducted on the association between tracking and classroom climate. The empirical part inquiries into a detailed analysis

of quantitative research describing the changed classroom environment after pupils' transition into the 2nd stage of the Czech elementary school.

Klíčová slova

psychosociální klima školní třídy, vnější diferenciacce, vnitřní diferenciacce, základní škola, víceletá gymnázia, změna, přechod z 1. na 2. stupeň, sociometrie, výběrová škola, nevýběrová škola, heterogenní třída, homogenní třída, výběrová třída, nevýběrová třída, kvantitativní výzkum, dotazník, sociometricko-ratingový dotazník, párový a dvouvýběrový t-test, Pearsonův chí-kvadrát test, analýza hlavních komponent, faktorová analýza, Cronbachova alfa

Key words

psychosocial classroom climate, tracking, ability-grouping, elementary school, multi-year gymnasium, change, transition from the 1st to the 2nd stage, sociometry, selective school, non-selective school, heterogenous class, homogenous class, high-track class, low-track class, quantitative research, questionnaire, socio-metric rating questionnaire, paired-samples t test, independent samples t test, Pearson's Chi square test, principle component analysis, factor analysis, Cronbach's alpha

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci na téma „Změna třídního klimatu po odchodu žáků na osmiletá gymnázia“ vypracovala samostatně s použitím literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu použité literatury.

.....

podpis autorky práce

Poděkování

V první řadě bych na tomto místě chtěla poděkovat mému školiteli PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D., za jeho profesionální přístup, který mi věnoval během doktorandského studia. Při konzultacích jsem vždy obdržela další nápady a podněty, které mě povzbudily v realizaci výzkumu a psaní disertační práce. Také si cením poskytnutí kontaktů na zahraniční akademiky při hledání hostitelských univerzit v rámci studijních stáží.

Dále bych ráda poděkovala akademickým pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc.; prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc.; doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D.; PhDr. Karlu Starému, Ph.D.; PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., a RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., kteří mě v rámci doktorandského studia vyučovali a odborně hodnotili mé výstupy.

Velké dík také patří Fulbrightově komisi, která mi umožnila studovat na Státní univerzitě v Pensylvánii v USA. Za odborné konzultace ze zahraničí jsem převážně vděčná Dr. Geraldovi K. LeTendrovi a Dr. Mindy L. Kornhaber.

Dále bych ráda poděkovala všem žákům a vedením škol, kteří mi umožnili realizovat výzkum na svých školách. V neposlední řadě pak děkuji Nilsovi, rodině a přátelům, kteří mě podporovali při doktorandském studiu a trpělivě přijímali čas, jež jsem věnovala psaní disertační práce.

OBSAH

1	Úvod.....	2
2	Teoretická část.....	5
2.1	Klima školní třídy.....	5
2.1.1	Pojem klima školní třídy – terminologické ujasnění	5
2.1.2	Metody zkoumání klimatu školní třídy.....	7
2.2	Diferenciace ve vzdělávání	10
2.2.1	Vývoj diferenciace v americkém vzdělávacím systému.....	11
2.2.2	Terminologické ujasnění základních typů diferenciace.....	14
2.2.3	Odlišné postoje k diferencovanému vzdělávání	17
2.2.4	Diferenciace v českém základním vzdělávání	21
2.2.5	Současná kritéria pro přijetí žáků na osmiletá gymnázia.....	26
2.3	Klima školní třídy v diferencovaném prostředí školy.....	32
2.3.1	Dosavadní výzkumy ve světě.....	32
2.3.2	Dosavadní výzkumy u nás	39
3	Výzkumná část.....	48
3.1	Výzkumný problém a jeho teoretický kontext	48
3.1.1	Účel a zdůvodnění výzkumu.....	48
3.1.2	Vymezení výzkumného problému	49
3.1.3	Výzkumné otázky a hypotézy	50
3.2	Stručný popis projektu výzkumu.....	56
3.2.1	Popis výběru respondentů	56
3.2.2	Popis výzkumu.....	62
3.3	Výzkumné metody a techniky použité při sběru dat	66
3.3.1	Dotazník psychosociálního klimatu školní třídy.....	66
3.3.2	Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala	67
3.3.3	Doplňkový dotazník.....	67
3.4	Faktorová analýza – vyladění dotazníkových položek	67
4	Výsledky a jejich diskuse.....	75
4.1	Psychosociální klima školní třídy	75
4.1.1	Popis škol a tříd zúčastněných na výzkumu	75

4.1.2	Analýza dat párovým a dvouvýběrovým t-testem	86
4.1.3	Pearsonův chí-kvadrát test	119
4.2	Výsledky analýzy II. části dotazníku	121
4.2.1	Vzdělání rodičů	121
4.2.2	Prospěch	125
4.3	Výsledky sociometricko-ratingového dotazníku	126
4.4	Shrnutí výsledků	131
Závěr		138
Literatura		144
Přílohy		155
I	Ukázka 1. výzkumné zprávy vypracované pro každou třídu zvlášť	155
II	Ukázka 2. výzkumné zprávy vypracované pro každou třídu zvlášť	163
III	Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu	169
IV	Faktorové náboje vypracované pro 6. ročník zvlášť	183
V	Vyladění dotazníkových položek	184
VI	Výsledky SORADu vypracované pro každou třídu zvlášť	191
VII	Technika sociometricko-ratingového dotazníku V. Hrabala	197
VIII	Žákovský dotazník pro žáky 5. ročníku ZŠ	201
IX	Žákovský dotazník pro žáky 6. ročníku ZŠ	212
Summary		224

1 ÚVOD

Tématem disertační práce je *Změna třídního klimatu po odchodu žáků na osmiletá gymnázia*. Navazuje tak na diplomovou práci (Holubová, 2009) a kvalitativní výzkum, jenž je publikován v monografii *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (Walterová, 2011). Pro potřeby výzkumu jsme vedli rozhovory s vyučujícími ze základních škol a víceletých gymnázií a dotazovali jsme se jich na možné změny v třídním klimatu po odchodu některých žáků do výběrových víceletých gymnázií. Výpovědi vyučujících nás navedly k zásadním metodologickým otázkám, které jsou řešeny v předkládané práci teoreticko-metodologického charakteru.

Disertační práce se zabývá dvěma diskutovanými tématy v oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie: *diferenciací v základním vzdělávání a klimatem školní třídy*. Obě témata jsou řešena celosvětově, přesto se domníváme, že v odborné literatuře neexistují téměř žádné studie, které by se konkrétně zabývaly otázkou, jak se změní klima školní třídy po přechodu žáků z nediferencované sociální skupiny (heterogenní) do skupiny diferencované (homogenní – nevýběrové). Domníváme se, že tento jev je specifický pro český vzdělávací systém, v němž z 5. ročníku základní školy (po ukončení 1. stupně) někteří žáci odchází do výběrových škol (víceletých gymnázií) a ostatní žáci jsou dále vzděláváni v nevýběrových třídách 2. stupně.

Vyučující ze základních škol poukazují na problém, že do víceletých gymnázií zpravidla odchází žáci, kteří podporují spolužáky ke studiu a pozitivně ovlivňují klima školní třídy (Holubová, 2011). Cílem disertační práce je tedy zjistit, jací konkrétní žáci opouští 1. stupeň základních škol a odchází na víceletá gymnázia a zda se opravdu jedná o *efektivní vůdce* a *sociometrické hvězdy*. Dalším cílem je porovnat klima v 5. a 6. ročnících základní školy, kde důsledkem odchodu žáků na osmiletá gymnázia jsou značné organizační změny v třídních skupinách. Dále nás zajímá, jakým způsobem české školy pracují s třídními kolektivy na 2. stupni a jaké organizační změny byly konkrétně zaznamenány ve třídách, které se zúčastnily našeho výzkumu.

V první kapitole teoretické části vysvětlíme termíny ke *klimatu školní třídy* a vymezíme pojmy *prostředí třídy*, *klima třídy* a *atmosféra třídy*. V disertační práci se převážně zaměříme na *psychosociální klima školní třídy*, které *označuje ustálené postupy vnímání, prožívání,*

hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (Mareš, 2013). V další kapitole teoretické části představíme kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody, podle kterých výzkumníci zjišťují psychosociální klima ve školních třídách. Převážně se jedná o metody, jež byly vyvinuty v zahraničí a následně upraveny a přeloženy do českého prostředí. V našem výzkumu jsme zvolili přístup kvantitativní, kdy jsme shromažďovali data pomocí nástroje, ve kterém byly použity položky ze standardizovaných českých a zahraničních dotazníků ke klimatu školní třídy.

V další kapitole teoretické části představíme pojem diferenciací ve vzdělávání a její podoby u nás a v zahraničí. Zaměříme se na formu *vnější a vnitřní diferenciací*, jejíž problematika je diskutovanou otázkou na celém světě. K její realizaci dochází převážně kvůli kognitivnímu rozvoji žáků a vědci zjišťují, zda žáci ve schopnostně výběrových skupinách dosahují vyšších vzdělávacích výsledků než jejich ostatní vrstevníci. Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že vnější diferenciací je přínosná převážně pro nadané a talentované žáky, kteří jsou vzdělávání ve výkonnostně homogenních třídních skupinách. Neprofitují z ní však žáci v nižších nevýběrových třídách (Hattie, 2002).

V rámci našeho výzkumu jsme řešili otázku, jak se změni proměnné (oblasti) psychosociálního klimatu školní třídy po tom, co se z nediferencovaného prostředí školní třídy stane diferencované (nevýběrové). Soustředili jsme se tedy na nevýkonové proměnné klimatu školní třídy (*B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy mezi spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B4 – preference soutěžení ze strany žáků, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost rozhodovat o třídních záležitostech, B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům, B9 – dění o přestávce*) a zjišťovali jsme, jak se jejich hodnoty změni po přechodu žáků na vyšší nevýběrový stupeň. Rozsáhlejších výzkumů na toto téma není mnoho, přesto jsme se v posledních dvou kapitolách teoretické části pokusili shrnout výzkumy realizované u nás a v zahraničí, které se našemu tématu aspoň zčásti podobají a jimiž bylo možné se inspirovat.

Ze zahraničního prostředí převážně citujeme knihu *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (Oakes, 1985). V českém prostředí se soustředíme na studie J. Mareše, J. Laška, J. Průchy, H. Grecmanové a souhrnné práce publikované ve sbornících a monografiích (Chráska, Tomanová & Holoušová, 2003; Walterová, 2011).

Výzkumná část disertační práce obsahuje další dvě kapitoly, které podrobně popisují realizaci a analýzu empirického výzkumu, jež jsme uskutečnili ve 12 školách v České republice.

Ve třetí kapitole konkrétně specifikujeme výzkumný problém, který dále rozpracováváme do 56 dílčích hypotéz. V této části také čtenář najde stručný popis projektu výzkumu a výzkumné metody a techniky použité při sběru dat. Dále zde představujeme vyladění dotazníkových položek, které jsme převzali ze standardizovaných dotazníků, pomocí faktorové analýzy.

Ve čtvrté kapitole disertační práce přinášíme podrobný přehled všech statistických metod, které jsme použili při analýze kvantitativních dat. Samotné výsledky jsou následně shrnuty v závěrečné části disertační práce.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

2.1.1 Pojem klima školní třídy – terminologické ujasnění

V následující kapitole vysvětlíme pojmy, s nimiž se pedagogové a pedagogičtí výzkumníci setkávají v problematice, jež pojednává o klimatu školní třídy. Průcha ve své publikaci *Moderní pedagogika* vymezil pojem *edukační (učební) prostředí třídy (classroom environment, learning environment)* (Průcha, 2002a), což je základní pojem z hlediska školní edukace a lze jej definovat jako komplex *fyzikálních a psychosociálních faktorů, jež působí ve vnitřním životě školní třídy*. Obdobně jako Průcha také Mareš ve svých studiích řadí mezi *fyzikálními faktory prostředí třídy* architektonické vybavení učebny (velikost a celkové prostorové řešení – konstrukce a materiál nábytku, technické zařízení) a její hygienické, ergonomické, akustické a estetické aspekty (např. osvětlení, větrání, vhodné uspořádání pracovních míst, akustika, výzdoba prostoru učebny atd.) (Čáp & Mareš, 2001; Mareš, 2013). Jedná se o faktory, jež působí na životní a pracovní podmínky žáků a učitelů.

Další faktory ovlivňující život třídy prostřednictvím interpersonálních vztahů (mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli) nazýváme *psychosociální*. Průcha vystihuje interakci psychosociálních faktorů termínem *klima školní třídy* či *sociální klima školní třídy* (Průcha, 2002b). Na počátku výzkumu školního klimatu Getzels & Thelen (1960) zaznamenali, že vzájemná interakce či komunikace v rámci školního sociálního systému vede k rozvoji skupinového (třídního) klimatu (Dellar, 1998; Walberg & Anderson, 1968). Tento pojem třídního klimatu dále rozvinuli Halpin & Croft (1963) a Tagiuri (1968), již konceptualizovali školní klima jako prostředí, jež vzniká interakcí fyzikálních a sociálních faktorů.

Mareš podotýká, že při popisu sociálně psychologických jevů ve škole či školní třídě existuje značný počet terminologických variant (např. prostředí, klima, atmosféra, charakter atd.), jež jsou doplněny různými přívlastky (edukační, učební, sociální, psychosociální), což způsobuje značnou dezorientaci. Tudíž ve svých publikacích klade důraz na rozlišování sociálně psychologických jevů podle jejich podoby, délky trvání a proměnlivosti (Mareš & Krívohlavý, 1995; Čáp & Mareš, 2001; Mareš & Ježek, 2012). Termín klima školní třídy je dlouhodobý a relativně stálý jev, jenž trvá několik měsíců či let. Aktéři klimatu školní třídy jsou žáci celé

třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, učitelé vyučující ve třídě a učitelé jako jednotlivci (Čáp & Mareš, 2001). Kdežto pojem atmosféra, se kterým byl termín klima školní třídy často zaměňován, je jev krátkodobý, trvající jeden den či jednu vyučovací hodinu (např. atmosféra ve třídě během maturitní písemné práce). Obdobně se k těmto termínům vyjadřuje Průcha, jenž popisuje klima třídy jako jev stabilní, zatímco atmosféra ve třídě je podle něho proměnlivá (Průcha, 2002b).

V disertační práci se soustředíme na pojem psychosociální klima školní třídy. Sledujeme jej tedy jako dlouhodobý jev, jenž je typický pro danou třídu po několik měsíců či let. Shledáváme zajímavé, že zpočátku nepatřily pojmy *klima školní třídy* či *klima školy* do odborné pedagogické terminologie. Učitelé a pedagogičtí výzkumníci sice předpokládali, že každá třída má své specifické fluidum (klima), které se ale nedá empiricky a objektivně uchopit, měřit a dále hodnotit (Průcha, 2002b).

Někteří výzkumníci spatřují školní klima jako soubor faktorů, jenž dává určité organizaci charakter, ducha, specifické prostředí a atmosféru. Stejně jako klima v meteorologii, které znázorňuje *zprůměrované* atmosférické podmínky daného místa po určitou dobu, tak organizační klima školy či třídy představuje *zprůměrované* vnímání, jež jednotlivci zastávají o pracovním prostředí (Tye, 1974; Dellar, 1998; Mareš & Ježek, 2012; Mareš, 2005).

V odborné literatuře najdeme velké množství definic, které vysvětlují, co výzkumníci spatřují pod pojmem klima školní třídy. Většina odborníků se shoduje, že psychosociální klima třídy představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné (generalizované) postoje a vztahy, ustálené postupy vnímání a hodnocení, emocionální (afektivní) odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení) (Zahn, Kagan, & Widaman, 1986; Fraser, 1998; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

Lašek (2007) si klade otázku, jaké jsou základní determinanty klimatu. Při odpovědi vychází ze schématu R. H. Moose (1973), jenž sleduje sociální prostředí ve skupinách lidí a charakterizuje je třemi základními dimenzemi.

Dimenze vztahové (*relationship dimensions*) vyjadřují míru interpersonálních vztahů, zapojení jedinců do sociální skupiny a poskytování vzájemné pomoci a podpory.

Dimenze osobního růstu (*personal development dimensions*) kladou důraz na autonomii a růst jednotlivce, možnost samostatně a nezávisle konat a dále se zaměřují na praktickou orientaci

(schopnost stanovení studijních cílů a budoucí volby školy či zaměstnání) a orientaci v problémových situacích (schopnost porozumět osobním problémům a řešit je).

Jako poslední představuje Moos dimenze udržování a změny systému (*system maintenance and system change dimensions*), jež řeší pořádek, uspořádání, jasnost a kontrolu v sociálním prostředí. Zaměřují se na schopnosti členů vykonávat nové úkoly a ochotně přijímat změny, ke kterým může docházet. Jmenované dimenze se podle Moose vyskytují ve všech sledovaných skupinách a vytváří jejich sociální klima a prostředí (Lašek, 2007).

Na závěr kapitoly charakterizujeme klima školní třídy jako jev sociální (skupinový), na který mají názor všichni jeho tvůrci. Klima školní třídy je sociálně konstruované a vzniká nejen na základě osobních zkušeností žáků a učitelů, ale také se vytváří recipročně při diskuzi mezi spolužáky, učiteli a mezi učiteli a žáky. Můžeme tedy říci, že je sociálně sdílené. Klima školní třídy je dále ovlivněno širším sociálním kontextem, jako je např. lokalita a klima školy (Mareš & Ježek, 2012).

V této kapitole jsme ujasnili termíny – prostředí, atmosféra a klima školní třídy, se kterými se výzkumníci v dané problematice často setkávají. Dále se zaměříme na vývoj výzkumných metod, jež se užívají při zjišťování klimatu školní třídy.

2.1.2 Metody zkoumání klimatu školní třídy

V 50. a 60. letech 20. století se nejčastěji při zkoumání klimatu školní třídy uplatňoval metodologický přístup pozorování. Byly vytvořeny nástroje pro záznam a analýzu komunikačních a interakčních aktivit, ke kterým dochází ve třídě v průběhu vyučování. Nejčastější diagnostickou metodou tohoto přístupu bylo standardizované strukturované pozorování, které mapovalo komunikaci mezi učitelem a žáky či žáky navzájem, a to nejen v různých předmětech a ročnících vzdělávání, ale také v různých typech škol a organizačních formách vyučování (Průcha, 2002b). Hlavními představiteli tohoto přístupu byli D. M. Medley, H. E. Mitzel a N. A. Flanders (Lašek, 2007), jimiž se nechali v českém prostředí inspirovat J. Pelikán, J. Lukš (1973) a J. Průcha (1988; 2002a).

V disertační práci jsme se zaměřili na novější přístup ke studiu klimatu školní třídy, jenž je odborníky nazýván *sociálně psychologický a environmentalistický* (Mareš, 1998). Jeho prvními průkopníky, kteří měřili klima školní třídy v rámci projektu *Harvard Project Physics*, byli američtí odborníci Walberg a Anderson (1968). Od té doby začali výzkumníci vytvářet

specifické diagnostické nástroje, jež se dotazovaly samotných účastníků života školní třídy na kvalitu klimatu. V 80. letech minulého století byl výzkum sociálního klimatu především spojován s pracemi australského vědce Barry J. Fräsera a již zmiňovaného amerického výzkumníka Herberta J. Walberga. Nejznámějším dotazníkem se stal *MCI (My Class Inventory)* (Fisher & Fraser, 1981; Fraser & O'Brien, 1985; Fraser, 1998), jehož česká verze byla přeložena a vypracována Laškem pod názvem *Naše třída* (Lašek, 2007; Lašek & Mareš, 1991).

MCI dotazník představoval zjednodušenou verzi pro žáky 3.–6. ročníků základní školy (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982), jež byla vypracována z prvotního dotazníku *LEI (Learning Environment Inventory)*, který vznikl v rámci projektu *Harvard Project Physics*. *MCI* dotazník posuzuje proměnné, jako jsou *spokojenost ve třídě*, *soudržnost třídy*, *třeníce ve třídě*, *soutěživost ve třídě* a *obtížnost učení*. Jmenovaný dotazník je zadáván nejen žákům, ale také učitelům. Výzkumník má tedy možnost porovnávat nezávislé hodnocení klimatu dvěma různými pozorovateli. Další zvláštností dotazníku je, že respondenti hodnotí aktuální klima (stav, jaký je) a preferované klima (žádoucí, očekávané) (Průcha, 2002b). Tento dotazník použili v českém prostředí Lašek & Mareš (2007; 1991), Kurelová & Hanzelková (1996), Klusák & Škaloudová (1992) a Linková (2001; 2002).

Další dotazník, jenž byl aplikován v české škole, je *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (v anglické verzi *CES – Classroom Environment Scale*), který je podrobně představen v přehledové studii Mareše (1998). Dotazník *CES* vznikl v USA na začátku 70. let a jeho autory jsou psycholog E. J. Trickett a psychiatr R. H. Moos (Moos & Trickett, 1987). Do českého jazyka byla přeložena jeho zkrácená verze J. Laškem a J. Marešem (1991). Dotazník *CES* je určen pro žáky středních škol (12–18 let) a obsahuje orientační normy hodnot dotazníku, jež byly vytvořeny pro 2. stupeň základních škol, víceletá a čtyřletá gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště.

Dotazník *CES* diagnostikuje šest proměnných (*učitelova pomoc žákům*, *orientace žáků na úkoly*, *vztahy mezi žáky ve třídě*, *zájem o průběh výuky*, *klid a pořádek ve třídě*, *jasnost pravidel*) a stejně jako *MCI* dotazník porovnává preferované a aktuální klima třídy. Dotazník *CES* ve svém výzkumu použili Mareš & Lašek (1991), kteří sledovali žáky z 16 tříd středních škol v bývalém Československu. Ve slovenských městech byla použita verze dotazníku *CES* přeložená do slovenštiny D. Miezgovou (1994) a byla aplikována ve výzkumu, jehož vzorek tvořilo 23 tříd středních škol (Mareš, 1998).

V našem výzkumu jsme převzali vybrané proměnné (*dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, preference soutěžení ze strany žáků, snaha žáků učit se, dění o přestávkách*), jež byly vytvořeny J. Marešem a S. Ježkem v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* (2012). Výsledný dotazník ke klimatu školní třídy v rámci zmiňovaného projektu vznikl výběrem položek ze dvou ověřených dotazníků ze zahraničí: *MCEI – Multicultural Classroom Environment Instrument* (M. J. Carroll, 2006) a *WIHIC – What Is Happening in the Class* (Fraser, 1998). Pro české prostředí byly oba dotazníky přepracovány. Výzkumný tým v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* přeformuloval vybrané položky a na základě explorační faktorové analýzy dat byly oba dotazníky zkráceny a spojeny do jednoho. Dále byla vypracována elektronická verze dotazníku, kterou jsme však při sběru dat pro disertační práci nepoužili.

Česká verze dotazníku zjišťuje 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy (povinné položky – *dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách*, volitelné položky – *možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí*). Dotazník byl primárně vytvořen pro žáky 2. stupně základních škol, gymnázií i víceletých gymnázií a středních odborných škol (Mareš & Ježek, 2012).

V současné době se pro diagnostiku klimatu školní třídy nejčastěji využívá kvantitativní přístup dotazníkového šetření. Mareš & Ježek ve svých publikacích dále představují přístup kvalitativní, při kterém jsou žáci a učitelé dotazováni na klima školní třídy prostřednictvím mluveného či psaného slovního projevu. Aktéři mohou být vyzváni, aby na základě volného vypravování či polostrukturovaného individuálního a skupinového rozhovoru výzkumníkovi přiblížili osobní zkušenosti a pocity ze života třídy. V rámci psaného projevu mohou žáci a učitelé zaznamenávat situace třídního dění do deníku nebo metodou volného psaní prezentovat osobní názory a hodnotit aktuální činnost v třídním kolektivu. Mezi kvalitativní metody také patří obrazové vyjádření, kdy výzkumníci analyzují žakovské kresby znázorňující dané situace v třídním kolektivu nebo aktéři klimatu slovně komentují fotografie zachycující dění ve třídě (Mareš & Ježek, 2006; Ježek, 2004).

Odborníci však doporučují, aby výzkumníci v rámci sběru dat kombinovali kvalitativní a kvantitativní výzkumné přístupy a tím kompenzovali nevýhody jednotlivých metod. Smíšený diagnostický přístup se tedy jeví jako nejvhodnější pro zachycení celkové reality a zjišťování kvality klimatu školní třídy (Mareš, 2003).

Na závěr kapitoly podotýkáme, že jsme při sběru dat použili standardizovaný nástroj, jenž je charakterizován jako obecný (generický). Jedná se o dotazník, který umožňuje zjišťovat klima školní třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu nebo vyučovacích metod. Můžeme se však také setkat s dotazníky jednoúčelovými (specifickými), jež se zaměřují na proměnné edukačního prostředí v rámci určitého vyučovacího předmětu (Mareš & Ježek, 2012). Takovými dotazníky může být např. *Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)* (Fraser, 1998), jenž řeší individualizaci žáků ve výuce literatury, či *Distance Education Learning Environment Scale (DELES)* zabývající se klimatem, jež vzniká mezi žáky a učiteli v rámci distančního vzdělávání (Walker & Fraser, 2005).

V této kapitole jsme se pouze okrajově zmínili o výzkumech, které zjišťovaly klima školní třídy v určitých vzdělávacích podmínkách. V následujících kapitolách podrobně popíšeme výzkumy, jež řeší klima školní třídy v diferencovaném a nediferencovaném prostředí školy (tedy tam, kde jsou žáci rozřazováni podle schopností a dosažených výsledků, a ve školách, kde jsou všechny děti vzdělávány společně). Dále se také pokusíme zaměřit na výzkumy, jež zjišťují změnu klimatu školní třídy po přechodu žáků na vyšší vzdělávací stupně. Předtím však objasníme pojem diferencované vzdělávání a vývoj a podobu diferenciac ve školních systémech v zahraničí a u nás.

2.2 DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

V mnoha vyspělých zemích se žáci ve školách setkávají s kurikulární diferenciací a jsou v rámci vzdělávacího systému rozdělováni do různých vzdělávacích skupin, tříd a škol. Ve většině případů samotnou diferenciací předchází volba kritérií, podle kterých jsou žáci do jednotlivých vzdělávacích skupin rozřazováni. Dělení žáků do různých typů škol může být založeno na určitých ukazatelích intelektuálních schopností, jimiž jsou např. IQ testy, didaktické testy a psychotesty. Mnohdy se však může jednat pouze o doporučení ze strany vyučujících či osobní motivaci a zájem dítěte.

Diferenciace žáků do jednotlivých škol a tříd je pojem mezinárodní, přesto musíme mít na paměti, že se její podoba v různých zemích liší. Příkladem bychom mohli uvést studii, v rámci které výzkumníci vyzorovali pět rozdílných typů kurikulárních diferenciac ve vzdělávacích systémech USA, Japonska a Německa (LeTendre, Hofer, & Shimizu, 2003). V následujících kapitolách se tedy pokusíme vysvětlit odlišné typy diferenciac, jak jsou popsány v odborné

anglické literatuře, a přiřadíme k nim české pojmy, jež byly v pedagogice prezentovány D. Gregerem (2004).

V anglosaské literatuře se pro diferenciaci žáků používá nejčastěji pojem *tracking*. Definice výzkumníků ze zahraničí (A. Gamoran, J. Oakes, R. E. Slavin) byly do českého jazyka shrnuty a přeloženy následně: „**Tracking** je zařazování a diferenciacie žáků do odlišných a odděleně vzdělávaných skupin, které mají odlišné kurikulum a vzdělávají se podle odlišných vzdělávacích programů. Toto rozřazování přitom může probíhat na úrovni vzdělávacího systému, jednotlivé školy nebo konkrétní třídy“ (Veselý & Matějů, 2010).

Nejdříve se pokusíme objasnit historii a současný stav diferenciacie v americkém vzdělávacím systému, a to z toho důvodu, neboť se domníváme, že ujasnění historického vývoje rozřazování žáků podle schopností v USA pomůže čtenáři porozumět různým typům diferenciacie v mezinárodním srovnání.

2.2.1 Vývoj diferenciacie v americkém vzdělávacím systému

Dělení žáků podle jejich schopností se začalo v USA postupně zavádět od poloviny 19. století. Jak uvádí Loveless (1998), od roku 1850 začalo být populární přiřazovat studenty do různých ročníků středních škol podle věku. Pro školy však bylo přednější, aby žáci dokonale ovládali učivo dané třídy a mohli úspěšně přejít do vyššího ročníku. V tomto případě byl studentův osud řízen školními osnovami. Žáci, kteří se požadovaný obsah vzdělávání naučili, mohli bez problému postoupit do vyššího stupně. Ti, již neuspěli, zůstali pozadu, vzdělávání v původním ročníku, nebo byli vyloučeni ze školy. Tímto způsobem se začaly přirozeně vytvářet ročníky, jež byly kurikulárně diferencované.

Dále Kulik & Kulik (1982) ve své studii prezentují, že od roku 1867 byly v USA na základě W. T. Harrisova plánu vytvářeny homogenní skupiny pro chytré žáky v rámci základního vzdělávání. Tento krok motivoval iniciátory plánu Santa Barbara, během kterého byl každý ročník střední školy rozdělen na žakovské skupiny A, B a C. Žáci jednotlivých sekcí dosáhli stejných vzdělanostních základů pro každý předmět s tím, že skupina A měla rozsáhlejší záběr učiva než skupina B a skupina B měla zase rozsáhlejší záběr učiva než skupina C.

Jak uvádí Veselý & Matějů (2010), diferenciacie v USA procházela různými vlnami popularity. Zpočátku se předpokládalo, že rozřazování žáků do různých typů tříd podle jejich schopností bude benefitní pro všechny žáky. Díky prudkému nárůstu imigrantů v 80. letech 19. století

americká školní populace značně expandovala a koncem 19. století se začala prezentovat myšlenka efektivního vzdělávání (*efficiency in education*), jejímž hlavním představitelem je E. P. Cubberley. Efektivnější se jevílo vytvářet velké školy, v rámci kterých byli žáci vzdělávání v homogenních třídách, než řadu malých škol poskytujících vzdělání odlišným populacím.

Svého vrcholu v americkém školním systému diferenciaci dosáhla v 60. letech 20. století. Na středních školách (*comprehensive high schools*) byli studenti rozřazováni do třech odlišných vzdělávacích proudů (akademický – *college preparatory*, všeobecný – *general* a odborný – *vocational track*) (Garet & Delany, 1988; Conant, 1959). Pro lepší představu toho, jakým způsobem probíhala v USA diferenciaci v 70. letech 20. století, bychom uvedli výpověď vyučující z americké univerzity, s níž jsme vedli rozhovor v rámci Fulbrightova stipendijního programu.

“So the tracking is not between schools in most cases but within the schools and it used to be very clear what track you are in. So when I was in high school it was very clear what track you were in. My high school was huge, like I do not know, a thousand students per grade. I knew almost no one in this school, because I was with same sixty kids all the way through, then there was a big middle track and then there were kids at the very bottom. We never saw them, we did not know who they were.” (Pennsylvania, October 2014)

Z výpovědi vyučující je zřejmé, že studenti středních škol byli rozdělováni do různých studijních programů pro všechny předměty. Naše respondentka se jako studentka akademické větve prakticky nesetkávala s ostatními žáky z odlišných vzdělávacích proudů. Tento způsob *klasické diferenciaci* (tj. rozdělování žáků do různých programů na všechny předměty) byl od poloviny 60. let 20. století v USA silně kritizován a došlo k jeho postupné eliminaci. Nicméně diferenciaci v americkém školství pouze změnila podobu (z vnější na vnitřní) a žáci začali být rozdělováni v rámci jedné třídy podle různých úrovní jednotlivých předmětů (Veselý & Matějů, 2010; Lucas & Berends, 2002).

Kritika diferencovaného vzdělávání v americkém školství vyvrcholila mezi lety 1980–1990, kdy J. Oakes a ostatní výzkumníci opakovaně demonstrovali proti diferenciaci v americkém vzdělávacím systému, neboť podle nich způsobovala rasovou a sociálně-ekonomickou stratifikaci ve školách (Oakes, 1985; Gamoran, 1986; Lucas & Gamoran, 1993). Z jejich výzkumných studií bylo evidentní, že dělení žáků do různých vzdělávacích programů je spojeno s narůstajícími vzdělanostními nerovnostmi mezi žáky (Gamoran, 1987; Gamoran &

Mare, 1989; Gamoran, 1992). Jmenované argumenty způsobily snahu o tzv. de-diferenciaci (*detracking*) v americké škole, jež spočívala v odstranění rozřazování žáků do odlišných skupin či programů v rámci jedné školy.

Na některých amerických středních školách se podařilo úspěšně eliminovat podobu diferencovaného vzdělávání. Jako příklad uvádíme výzkumy C. C. Burris, jež sledovala žáky v nediferencovaném prostředí a došla k závěru, že pokud mají učitelé stejně vysoké nároky na všechny žáky a motivují je náročnějšími učebními osnovami, může to vést k efektivní strategii učení a dosažení vyšších vzdělávacích standardů u všech žáků (Burris, Wiley, Welner & Murphy, 2008). Nicméně amerických středních škol, které nemají žádné diferencované třídy, je opravdu velmi málo. Většinou zde přetrvává tzv. *course-by-course tracking*, kdy žáci volí vzdělávací kurzy různých stupňů obtížnosti v rámci jednoho či více předmětů (Chmielewski, 2014).

Můžeme si povšimnout, že diferenciaci v americkém vzdělávacím systému změnila v rámci svého vývoje charakter. Jak uvádí Chmielewski, vzdělanostní nerovnosti v americké škole nabyly implicitní podobu. Způsoby, jakými jsou žáci rozřazováni do různých předmětů, jsou v současné době méně zřetelné. Stejného názoru je také vyučující z americké univerzity, s níž jsme vedli rozhovor v říjnu 2014 a vyjádřila se k současnému stavu rozřazování žáků do různých typů předmětů takto:

“It becomes much more murky how students are placed and even what the tracks are. For example, this high school has probably five tracks but you do not know it. Because there is a “gifted program”, there is “high honors”, there is “honors”, there is “college prep”, there is something else, so sort of high tracks. And you hear “honors” and you think they must be very good but then you find out it is “high honors” which is REALLY good.” (Pennsylvania, October 2014)

Z její výpovědi je zřejmé, že americké střední školy doposud vytváří různé úrovně předmětů pro své studenty, ale není v současné době jasné, jaké předměty jsou *akademické* (*college prep*) a jaké *neakademické* (*regular*). Pro rodiče je tato informace velice důležitá, neboť v akademickém proudu mohou jejich děti skládat zkoušky z kurzů (*advanced placement – AP courses*), jež odpovídají úrovni terciálního vzdělávání, a jejich úspěšné složení je dále uznáváno v univerzitním kreditním systému. Výzkumníci tento typ diferenciaci nazývají *college prep stream* (LeTendre et al., 2003).

V této kapitole jsme podrobně popsali vývoj a změnu diferenciací v americkém vzdělávacím systému. V následující kapitole různé typy diferenciací terminologicky pojmenujeme a pokusíme se k nim najít české ekvivalenty. Musíme mít však na paměti, že v některých případech je takový úkol naprosto nereálný, neboť podstata diferenciací je v různých zemích rozdílná a některé typy jsou unikátní pouze pro danou zemi.

2.2.2 Terminologické ujasnění základních typů diferenciací

Vnější diferenciací na úrovni školy

V odborné literatuře se můžeme setkat s vícero termíny pro rozřazování žáků do různých typů škol a tříd. Jejich přehled prezentujeme v následující tabulce (Tabulka 1). Jak jsme zmínili v předešlé kapitole, nejčastěji se pro diferenciací žáků se užívá anglický pojem *tracking*. S tímto termínem se převážně setkáváme v americké literatuře. Žáci jsou v rámci vyššího sekundárního vzdělávání (*high schools*) rozřazování do odlišných vzdělávacích proudů (akademický, všeobecný a odborný) pro všechny vyučovací předměty uvnitř jedné školy. Britský pojem *streaming* se k americkému pojmu *tracking* používá téměř synonymicky. Současná odborná literatura v USA mimo jiné využívá pro tento typ diferenciací pojmy *college prep stream* a *regular stream* (LeTendre et al., 2003).

Český pojem	Vnější diferenciací na úrovni vzdělávacího systému	Vnější diferenciací na úrovni školy	Vnitřní diferenciací	Vnější diferenciací podle spádové oblasti školy
Americký pojem	BRANCHING (Tracking, Academic/Vocational Streaming, School Type Defferentiation)	TRACKING (Streaming, Lanes, Course of Study)	Ability Grouping (Course-by-Course Tracking)	Geographic Location
Anglický pojem		Streaming	Setting	
Vymezení	Rozřazení žáků do různých typů škol	Rozřazení žáků do homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty	Rozdělování žáků do skupin pro určité předměty uvnitř jedné třídy	Rozřazení žáků podle spádové oblasti školy

Tabulka 1: Typy diferenciací žáků (zdroj: Veselý & Matějů, 2010; Greger, 2004; LeTendre et al., 2003; Chmielewski, 2014)

V české terminologii se pojem *tracking* překládá jako *vnější diferenciaci na úrovni školy*, pojednává o rozdělování žáků do homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty. V českém prostředí se jako častý příklad uvádí dělení žáků uvnitř školy do tříd, které se zaměřují na výuku daného předmětu (třídy s rozšířenou výukou matematiky, cizího jazyka, hudební výchovy, tělesné výchovy) (Greger, 2004; Veselý & Matějů, 2010).

Na tomto příkladu můžeme vidět, že vnější diferenciaci na úrovni české školy se liší od *klasické diferenciaci* aplikované v americké škole ve 20. století, kdy byli žáci podle schopností rozřazováni v rámci jedné školy do různých studijních proudů. Jak uvádí Veselý & Matějů (2010), v České republice oficiálně neexistuje dělení žáků uvnitř školy do tříd podle jejich předpokládaných schopností. Na některých školách se sice setkáváme s tím, že žáci s lepšími studijními výsledky jsou řazeni do tříd s označením A, zatímco žáci s horšími studijními výsledky do tříd s označením B, nicméně nemáme o tomto způsobu rozdělování žáků dostatečné výzkumné informace. Přesto se domníváme, že tento jev je v české škole velice běžný, neboť i našeho výzkumu se zúčastnily třídy, v nichž jsme tento typ diferenciaci zaznamenali.

Jako další příklad vnější diferenciaci na úrovni školy uvádíme tzv. *course of study*, o kterém pojednávají výzkumníci, již sledovali různé typy kurikulárních diferenciaci v japonském, americkém a německém vzdělávacím systému. V rámci *course of study* jsou studenti na úrovni jedné školy řazeni do jednoho nebo více oficiálních studijních směrů, které mají odlišné akademické zaměření. Jako příklad uvádíme technickou střední školu v Japonsku, kde jsou studenti vzděláváni ve dvou studijních kurzech, jeden se specializuje na výuku chemie, druhý na elektronické inženýrství. Jednotlivé kurzy mají učební osnovy shodné po celém Japonsku a pro studenty je zcela nemožné přejít z jednoho kurzu vzdělávání do druhého (LeTendre et al., 2003).

Vnitřní diferenciaci

Dalším typem diferenciaci, který se především využívá v anglosaských zemích (USA, Austrálie, Kanada, Velká Británie) nebo v severských zemích (Island a Švédsko), je tzv. *ability grouping*. Domníváme se, že v současné americké literatuře došlo k ujasnění tohoto pojmu, neboť byl zpočátku výzkumu k diferenciaci ve vzdělávání často zaměňován s termínem *tracking*. Pojem *ability grouping* se převážně užívá tehdy, když jsou žáci na základě svých schopností řazeni do skupin pro určité předměty uvnitř jedné třídy. Příkladem mohou být

v americké základní škole hodiny čtení (*ability-based reading groups*) nebo řazení žáků do skupin pro nadané a talentované (*gifted and talented programs*) (LeTendre et al., 2003).

Chmielewski (2014) ve svých studiích tento typ diferenciacce označila jako *course-by-course tracking* a užívá jej tehdy, pokud jsou žákům ve školách nabízeny vzdělávací kurzy s různými stupni obtížnosti v rámci jednoho či více předmětů. Na americké střední škole jsou žáci tímto způsobem rozřazováni především v klíčových předmětech – matematice a anglickém jazyce. Jako příklad uvádíme dělení žáků v rámci předmětu geometrie, jež zpravidla probíhá v prvním ročníku střední školy. Žáci zde mohou být řazeni do kurzů s označením *honors geometry* a *geometry*, kdy první kurz je převážně určen pro žáky, kteří jsou v geometrii nejlepší ze třídy.

V české terminologii byl pojem *ability grouping* přeložen jako *vnitřní diferenciacce* (Greger, 2004a). Jak uvádí Veselý & Matějů (2010), rozřazování žáků uvnitř třídy pouze pro určitý předmět (např. pokročilá matematika versus základní matematika) není v české škole příliš běžné. Častěji se uplatňuje rozdělování žáků pro výuku cizích jazyků (např. pokročilí a začátečníci). Vnitřní diferenciacce se v českém prostředí převážně aplikuje na 1. stupni základní školy, kdy jsou žáci děleni uvnitř třídy a uvnitř daného předmětu pro určitou vyučovací hodinu či daný úkol.

Vnější diferenciacce na úrovni vzdělávacího systému

Dalším typem diferenciacce, který má dlouhou tradici v evropských zemích (Německo, Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko, Nizozemsko), ale také v asijských zemích (Japonsko a Jižní Korea), je rozdělování žáků do různých *typů* škol, jež jsou situovány v odlišných školních budovách (Greger, 2004; Veselý & Matějů, 2010; Chmielewski, 2014). V americké terminologii se pro tento typ diferenciacce používá pojem *branching*, žáci jsou rozřazováni do *akademických* či *výběrových* větví, které připravují žáky ke studiu na univerzitách, nebo do *odborných* větví se zaměřením na určitou profesi (Veselý & Matějů, 2010).

Chmielewski (2014) pro tento typ diferenciacce používá pojem *academic/vocational streaming* a dále se také můžeme setkat s termínem *school type differentiation* (LeTendre et al., 2003). Přijetí do akademických typů škol je závislé na oficiálním výběrovém řízení. Přechod mezi různými typy škol je velice obtížný a ve většině případech zcela nemožný. V americkém vzdělávacím systému je tento způsob diferenciacce výjimečný. Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání se sice můžeme setkat s výběrovými školami jako jsou např. *magnet schools*, ale

jejich výskyt není v USA běžný. Stejně tomu je v oblasti vyššího sekundárního vzdělávání, kdy zřizování středně odborných učilišť (*vocational high schools*) a státních výběrových středních škol (*selective public high schools*) nemá v USA velkou tradici (LeTendre et al., 2003).

V české terminologii byl pojem *branching* přeložen jako *vnější diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému* (Greger, 2004a). V oblasti nižšího sekundárního vzdělávání se s tímto typem diferenciaci setkáváme především při dělení žáků do víceletých gymnázií a 2. stupně základních škol. Selektce žáků do víceletých gymnázií probíhá také v Německu, Rakousku, Maďarsku a na Slovensku. Na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání se v České republice setkáváme se základní charakteristikou středních škol, jež rozlišuje střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia (Münich & Mysliveček, 2006).

Vnější diferenciaci podle spádové oblasti školy

Poslední typ diferenciaci, který zde budeme prezentovat, je rozřazování žáků podle spádové oblasti školy (*geographic location*). Ve vyspělých zemích jsou většinou školy financované městskou částí či regionem, ve kterých jsou zřizovány. V některých zemích jsou však životní úrovně daných regionů tak rozdílné, že vzniká diferenciaci škol na základě jejich umístění. Různě situované školy nabízí svým žákům odlišně kvalitní výuku, obsah vzdělávání a příležitosti k učení. Tento druh diferenciaci je běžný v USA, kde je výběr místa budoucího trvalého bydliště často určován podle lokality vyhovující školy (LeTendre et al., 2003).

Na základě představení různých typů diferenciaci je zřejmé, že diskurz k rozdělování žáků do odlišných škol a tříd je sice mezinárodní, ale podoba diferenciaci je v jednotlivých zemích rozdílná. Diferenciaci ve vzdělávání je téma diskutované celosvětově, a nejen v zemích se selektivním vzdělávacím systémem nacházíme její zastánce a oponenty. V následující kapitole se pokusíme shrnout postoje odpůrců a zastánců diferencovaného školství a objasnit jejich zásadní argumentace.

2.2.3 Odlišné postoje k diferencovanému vzdělávání

Pozitivní pohled na diferenciaci

Zastánci diferenciaci se především zaměřují na *efektivitu* ve vzdělávání a *produktivitu* (výkonnost) žáků. Obecně se má za to, že v homogenních skupinách se žáci lépe a efektivněji vzdělávají než v heterogenních (Veselý & Matějů, 2010). Hlavním argumentem pro

diferenciaci je, že žáci dosahují lepších výsledků, když jsou vzděláváni v diferencovaném prostředí. Pomalejší studenti se více účastní výuky, neboť nejsou zastíněni chytřejšími studenty, a naopak chytřejší studenti nejsou při hodinách znuděni účastí slabších spolužáků (Slavin, 1990). Je zde kladen důraz na odlišné dosažení akademických (vzdělávacích) cílů, a tudíž by mělo být žákům umožněno studovat ve výukových podmínkách, které jsou přizpůsobeny potřebám dané skupiny (Gamoran & Mare, 1989).

Dalším argumentem pro diferenciaci je, že umožňuje studentům udělat pokrok, který je srovnatelný s jejich schopnostmi. Učitelé tak mohou přizpůsobit výuku potřebám různých studentů, což znamená, že se zaměří na podporu pomalejších žáků a zajistí obtížnější výukový materiál pro nadanější studenty. Zastánci diferenciace se domnívají, že o nerovnostech ve vzdělávání může být řeč pouze tehdy, když žáci ve výběrových třídách dosahují mnohem lepších výsledků než ostatní žáci ve škole. V takovém případě mají nerovnosti v dosažených výsledcích mezi žáky vzdělávanými v odlišných vzdělávacích trajektoriích tendenci narůstat. Pokud však dochází k tomu, že výsledky pomalejších žáků se zlepšují i v nevýběrových třídách, tak vzdělanostní nerovnosti mezi žáky mají tendenci klesat (Gamoran & Mare, 1989).

Negativní pohled na diferenciaci

Naopak odpůrci diferenciace se zaměřují na *spravedlnost (equity)* ve vzdělávání, jež je důležitým předpokladem pro sociální soudržnost a demokratickou společnost. Ve všech vyspělých zemích patří koncept spravedlivého přístupu ke vzdělání k nejdůležitějším cílům vzdělávací politiky. Oponenti diferenciace poukazují na to, že je nedemokratické a nespravedlivé, pokud se různým sociálním skupinám žáků dostává odlišného a jinak kvalitního vzdělání (Slavin, 1990; Greger, 2006, 2007; Veselý & Matějů, 2010).

Kritici dále zdůrazňují, že diferenciace přispívá k růstu vzdělanostních nerovností mezi žáky. Například Gamoran & Mare (1989) ve svých studiích zjistili, že v diferencovaném prostředí (tedy ve školách, kde dochází k rozřazování žáků podle výsledků) se žáci ve výběrových třídách (*high-track classes*) naučí mnohem více než žáci v ostatních třídách (*average-track, low-track classes*). Stejného názoru je A. C. Kerckhoff (1986), jenž se zaměřil na rozřazování žáků v britských středních školách a zjistil, že žáci ve výběrových třídách profitují ze svého zařazení a dosahují vyšších výsledků než jejich vrstevníci z nevýběrových tříd, kteří svým umístěním ztrácejí. V diferencovaném prostředí prospívají žáci ve výběrových třídách lépe než v případě společného vzdělávání, nicméně žáci v nevýběrových třídách dosahují ještě horších

výsledků, než kdyby byli vzděláváni v heterogenních skupinách. Některé studie dále dospívají k závěru, že diferenciaci má mírně pozitivní dopad na žáky ve výběrových třídách, ale silně negativní na žáky v nevýběrových třídách (Hoffer, 1992).

Odpůrci diferenciaci dále apelují, že v rámci zařazování studentů do odlišných programů hrají důležitou roli vrozené předpoklady, mezi které patří etnický původ, rasa, pohlaví, sociálně ekonomický index rodičů a sociální zázemí jedince. Studie zabývající se genderovým faktorem ukázaly, že mechanismy rozřazování do výběrových a nevýběrových tříd převážně zvýhodňují dívky před chlapci (Gamoran & Mare, 1989; Ireson, Hallam, Hack, Clark, & Plewis, 2002). Nicméně nejzřetelnějším faktorem ovlivňujícím zařazení studentů do diferencovaných programů je socioekonomické zázemí dítěte. Obecně můžeme říci, že žáci z rodin s nízkým socioekonomickým statutem a z etnických minorit jsou více, než by odpovídalo jejich výsledkům, zastoupeni v nevýběrových (neakademických) třídách (Lucas & Berends, 2002; Oakes, 1982).

Navíc je zde dostatečné množství důkazů, že rodiče s vysokoškolským vzděláním mohou ovlivňovat umístění svého dítěte ve výběrových větvích, což je například v americké škole běžný postup (Useem, 1992). Podobná zjištění přinášejí výzkumy z německého prostředí, kde je přechod do nižšího sekundárního vzdělávání spojován se sociálním zázemím dítěte. Ve většině případů rodiče s vysokoškolským vzděláním mohou ovlivnit umístění svého dítěte ve výběrových (akademických) třídách (Maaz, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Mimo jiné M. T. Hallinan ve svém výzkumu zaregistrovala, že přestup žáků z jednoho proudu vzdělávání do druhého je ovlivňován sociálně-ekonomickým statutem rodičů, rasou a pohlavím (1996).

Dalším argumentem odpůrců diferenciaci je, že neakademické programy mají stigma, které žáky nemotivuje k dosažení vyšších studijních výsledků. Navíc vyučující nemají velký zájem v nevýběrových třídách učit, což danou situaci ještě více komplikuje (Slavin, 1990).

J. Oakes ve svém výzkumu dále zaznamenala, že výuka v nevýběrových třídách je méně kvalitní než ve výběrových. Žáci v náročnějších (akademických) programech mají lepší přístup k obsahu vzdělávání, a to nejen z hlediska kvantity, ale také kvality. Ve výběrových větvích vyučuje více entusiastických a erudovaných učitelů, což má souvislost s dosažením jasnějších a srozumitelnějších instrukcí. V nejlepších třídách navíc mají žáci mezi sebou pozitivnější sociální vztahy a jejich účast ve výuce je mnohem aktivnější než v ostatních třídách (Oakes, 1982).

Dále bylo prokázáno, že žáci ve výběrových větvích mají vyšší aspirace ohledně dalšího studia (Veselý & Matějů, 2010) a s větší pravděpodobností dokončí střední školu (Gamoran & Mare, 1989). Zatímco v nevýběrových větvích chybí schopní studenti, kteří podporují a stimulují pomalejší studenty k vyšším výkonům.

Neutrální pohled na diferenciaci

Zastánci neutrálního pohledu se převážně soustředí na nerovnosti ve vzdělávání a domnívají se, že není možné tvrdit, že diferenciaci posiluje rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a tím zvyšuje nerovnosti ve vzdělávání. Podle nich přiřazování žáků do akademických či neakademických proudů má nepřímý vliv na jejich studijní výsledky. Diferenciaci má pouze funkci organizační a může sice ovlivnit pohled studentů, učitelů a rodičů na život školy, ale nelze jí přisuzovat sociální stratifikaci (Gamoran & Mare, 1989).

Na závěr kapitoly bychom chtěli podotknout, že i když se příznivcům diferenciaci nepodařila obhájit její efektivita (není pravda, že by všichni žáci dosáhli lepších vzdělávacích výsledků v diferencovaném prostředí), je zde stále mnoho zastánců diferenciaci, a to převážně z řad učitelů a politiků (Veselý & Matějů, 2010). Tato skutečnost však není výjimečná, neboť diferenciaci je ovlivněna technickými, normativními a politickými dimenzemi, s nimiž její existence úzce souvisí (Oakes, 1992).

Učitelé zastávají diferenciaci, neboť se jim v diferencovaném prostředí lépe učí a pedagogické metody (techniky), podle kterých vyučují, byly navrženy pro diferencovaný systém, jenž má dlouhodobější tradici než nediferencovaný. V rámci normativní dimenze se jeví diferencované vzdělávání jako vhodný způsob pro přípravu studentů na různorodý trh práce. Poslední dimenze, jež ovlivňuje diferenciaci ve vzdělávání, je politická. Návrh na zrušení diferenciaci se zdá jako politicky neprůchozí, a to převážně z toho důvodu, že do akademických proudů jsou převážně řazeni žáci, jejichž rodiče mají vyšší sociálně-ekonomický status a bývají politicky vlivní. Tito rodiče si zpravidla přejí, aby jejich děti navštěvovaly elitní školy, a nehodlají obětovat jejich vzdělání kvůli zavádění nových výukových postupů (Veselý & Matějů, 2010).

V této kapitole jsme především objasnili odlišné postoje k diferencovanému vzdělávání. Nyní podrobně popíšeme diferenciaci v české škole, zejména se zaměříme na oblasti primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Představíme důležité výzkumy, které byly k jmenované problematice v českém prostředí realizovány a řeší rozdělování žáků do víceletých gymnázií

a 2. stupně základní školy. Soustředíme se na přechod žáků z 1. na 2. stupeň základní školy, jenž je často spojován s komplexem mnoha problémů a jemuž již byla věnována pozornost v publikaci *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (Walterová, 2011). Dále představíme výzkum (tzv. *desk research*), při kterém jsme diagnostikovali veškerá kritéria, podle kterých jsou čeští žáci do výběrových škol (osmiletých gymnázií) rozřazováni.

2.2.4 Diferenciace v českém základním vzdělávání

Na úvod bychom rádi podotkli, že v následujících kapitolách budeme převážně řešit diferenciaci v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání, a to konkrétně tehdy, kdy dochází v českém prostředí k rozřazování žáků do víceletých gymnázií a 2. stupně základní školy. Z terminologického hlediska se jedná o vnější diferenciaci na úrovni vzdělávacího systému, kdy jsou žáci podle výsledků řazeni do různých typů škol.

Kvůli víceletým gymnáziím je český vzdělávací systém v mezinárodních srovnávacích studiích považován za velmi selektivní. Česká republika uvádí jako věk první selekce žáků 11 let, stanoven je přechodem některých dětí z 5. ročníku základní školy do víceletých gymnázií. Z hlediska věku první selekce se řadíme hned za Rakousko a Německo, které uvádí věk 10 let (Matějů & Straková, 2006). Nicméně v českém vzdělávacím systému běžně dochází k diferenciaci ještě dříve, a to při vstupu do povinného vzdělávání (tedy v 7 letech dítěte) a v rámci 1. stupně základní školy, kdy jsou žáci rozřazováni do tříd se specializacemi na daný předmět (např. anglický jazyk, matematika, hudební výchova). Tento způsob diferenciaci bychom však v českém vzdělávacím systému mohli označit za skrytý, neboť o něm nemáme dostatek poznatků a je těžko vyhledatelný.

Nicméně selekce v útlém věku není často odborníky podporována, a to hlavně z toho důvodu, že při volbě vzdělávacích trajektorií nehrají podstatnou roli výsledky žáka, ale převážně jeho rodinné zázemí a podpora ze strany rodičů. Mezinárodní výzkumy navíc opakovaně prezentují, že vzdělávací systémy, které podporující ranou selekci, se vyznačují většími rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků a škol než ty, ve kterých jsou v rámci povinné školní docházky všechny děti vzdělávány společně. Výzkumy rovněž ukazují, že rozdělování žáků na základě vědomostí a dovedností nelze v raném věku provést řádně. U malých dětí je výsledek testu nestabilní a vzdělanější rodiče mohou děti na přijímací testy připravit a v případě neúspěchu ovlivnit, aby jejich děti přesto byly do výběrových škol přijaty (Straková, 2010d).

V této kapitole se zaměříme na výsledky dostupné z dat nejen mezinárodních výzkumů PISA, PIRLS, TIMSS, ale také domácího výzkumu CLoSE¹, které mapují nerovnosti mezi víceletými gymnázii a základními školami. Na úvod uvádíme, že v České republice zatím nejsou k dispozici longitudinální výzkumy, které by umožnily monitorovat nerovnosti mezi různými typy škol dlouhodobě. Čeští výzkumníci tedy převážně používají k analýzám dostupná data z mezinárodních šetření. Předpokládáme, že se daná situace změní, až budou k dispozici údaje z longitudinálního projektu CLoSE, který byl zahájen v roce 2012 a navazuje na výzkum TIMSS a PIRLS 2011.

Víceletá gymnázia jsou v České republice stále vnímána jako školy pro nadané žáky, které úspěšně připravují své absolventy na vstup do terciálního vzdělávání. J. Straková si ve svém výzkumu položila otázky, do jaké míry na víceletých gymnáziích opravdu studují ti nejlepší žáci, jak efektivně víceletá gymnázia vzdělávají a jestli mají absolventi víceletých gymnázií větší úspěch v přijetí k dalšímu studiu než absolventi gymnázií čtyřletých. Z výsledků matematického testu výzkumu TIMSS 2007 pro žáky na konci 4. ročníku zjistila, že řada nadaných žáků na studium na víceletém gymnáziu vůbec neaspiruje. Naopak je zde značné množství žáků s průměrnými až podprůměrnými výsledky, kteří se hlásí ke studiu na víceletém gymnáziu a jsou následně přijati (Straková, 2010b).

Z dat mezinárodního výzkumu PISA pro rok 2000 plyne, že víceletá gymnázia nevzdělávají své žáky efektivněji než základní školy. Bylo sice zjištěno, že žáci víceletých gymnázií dosahují vyšších výsledků než žáci základní škol, tyto rozdíly však do značné míry odrážejí rozdíly, které mezi žáky již existovaly při vstupu do výběrové školy. Mimo jiné na lepších výsledcích žáků z víceletých gymnázií se podílí i sociální klima, ve kterém jsou žáci výběrových škol vzdělávání. Matějů & Straková ve svých studiích zaznamenali, že pokud se data zjišťující dovednosti a vědomosti žáků očistí od vlivu indexu SES (sociálně-ekonomický a kulturní status rodiny), tak rozdíly mezi žáky, kteří studují víceletá gymnázia a základní školy, klesají. Přidaná hodnota víceletých gymnázií je tedy mnohem menší, než se všeobecně předpokládá (Matějů & Straková, 2006).

¹ Projekt CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education) byl zahájen v roce 2012. Cílem osmiletého výzkumu je prozkoumat proces formování dovedností a jejich vliv na trhu práce. Jeho dílčí studie se dále zaměřují na selektivitu v českém školství, otázku efektů víceletých gymnázií, roli a význam privátního doučování a stínového vzdělávání, zjišťování výsledků vzdělávání a posunu žáků (přidané hodnoty škol a typů vzdělávání) a zjišťování postojů a afektivních výstupů vzdělávání (sebepojetí žáka ve škole aj.).

Nicméně v matematických testech PISA pro léta 2003–2009 a v testech čtenářské gramotnosti pro léta 2000–2009 dochází ke kontinuálnímu nárůstu rozdílů ve výsledcích žáků 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií s tím, že žáci víceletých gymnázií vykazují lepší výsledky než jejich vrstevníci ze základních škol. Tento jev je však nadále z velké části přisuzován příznivému rodinnému zázemí, ze kterého žáci z víceletých gymnázií pochází. M. Chvál ve svých studiích dále zjistil, že zatímco jsou výsledky v matematické gramotnosti u žáků víceletých gymnázií lepší než u žáků základních škol, jejich vztah k matematice (a mimo jiné také k českému jazyku) se zdá být horší než u jejich vrstevníků na 2. stupni základní školy, přičemž v oblasti cizího jazyka je tomu naopak (2013).

Data z mezinárodních výzkumů zjišťujících vědomosti a dovednosti žáků neumožňují učinit si představu o tom, v jakých podmínkách jsou žáci na základních školách a víceletých gymnáziích vzdělávání, což je v tomto případě pro nás velice důležité, neboť i příznivé sociální klima školy ovlivňuje vzdělávání žáků. Následně jsou tedy prezentována dostupná data z výzkumu TIMSS 1999 a 2007, která ukazují statisticky významné rozdíly mezi víceletými gymnázii a základními školami v proměnných, jako jsou *spokojenost učitelů*, *četnost kázeňských problémů z pohledu ředitelů* a *překážky ve výuce z pohledu učitelů*. Obecně můžeme říci, že učitelé víceletých gymnázií jsou svými žáky více oceňováni a nemají tak velkou potřebu změny zaměstnání jako vyučující ze základních škol. Ředitelé víceletých gymnázií se navíc domnívají, že ke kázeňským přestupkům žáků dochází na víceletých gymnáziích méně, než danou situaci hodnotí ředitelé základních škol (Straková, 2011).

Ačkoli výzkumníci na základě dat z výzkumu PISA 2006 nemohli provést řádný výpočet přidané hodnoty výběrových škol, protože jim chyběly údaje o vstupních a výstupních vědomostech žáků dané školy, výsledky z dostupných dat jsou přesto zajímavé k interpretaci a vhodné k zamyšlení. J. Straková porovnávala z testů dovedností a vědomostí rozdíly ve výsledcích žáků víceletých a čtyřletých gymnázií na konci 1. ročníku střední školy. Zpočátku analýzy se jevily rozdíly mezi víceletými a čtyřletými gymnázii statisticky významné. Pokud však do modelu přidala socioekonomické statusy na úrovni žáka a školy, rozdíly mezi školami přestaly být statisticky signifikantní. Z toho vyplývá, že na konci 1. ročníku střední školy nejsou statisticky významné rozdíly v matematických dovednostech mezi žáky, kteří jsou vzdělávání 2–4 roky ve výběrovém prostředí víceletého gymnázia, a těmi, kteří začali studovat čtyřleté gymnázium po ukončení 2. stupně základní školy. V případě čtenářské gramotnosti

není rozdíl mezi čtyřletými a víceletými gymnázii statisticky významný ani v případě, kdy není přihlédnuto k rodinnému zázemí žáka (Straková, 2010c).

Stejně výsledky výzkumníci naměřili z dostupných dat výzkumu PISA 2000, kdy porovnávali vědomosti v matematické a čtenářské gramotnosti mezi žáky víceletých a čtyřletých gymnázií ve 3. ročníku střední školy. Data z obou výzkumů tedy ukazují, že výsledky žáků víceletých a čtyřletých gymnázií se příliš neliší, existují však statisticky významné rozdíly ve složení žakovské populace z hlediska jejího rodinného zázemí. Žáci z víceletých gymnázií těží mnohem více z příznivějšího sociálního prostředí rodiny než jejich vrstevníci ze čtyřletých gymnázií (Straková, 2010b).

Dále se výzkumníci zaměřili na otázku, jestli mají absolventi víceletých gymnázií větší úspěšnost v přijetí na vysoké školy než absolventi gymnázií čtyřletých. Tato otázka byla především otevřena po analýze dat z výzkumu PIRLS, kdy jako nejčastější důvod rodičů pro přihlášení dětí do víceletých gymnázií byla právě uváděna lepší šance na přijetí k dalšímu studiu (Greger, 2004b).

Z analýz bylo zjištěno, že zde nejsou statisticky významné rozdíly mezi úspěšností absolventů čtyřletých a víceletých gymnázií při přijímání ke studiu na vysoké školy (Simonová & Soukup, 2010; Straková, 2010b). J. Straková z výzkumu Studium na VŠ 2004 zjistila, že jediný obor, ve kterém jsou absolventi víceletých gymnázií zastoupeni četněji než absolventi čtyřletých gymnázií, je právo. Naopak v oborech pedagogických, humanitních a přírodovědně-zemědělských je vyšší zastoupení studentů ze čtyřletých gymnázií (Straková, 2010b).

Na základě rozsáhlého reprezentativního šetření v dospělé populaci výzkumníci také analyzovali názory české veřejnosti na časné rozdělování žáků do výběrových škol v České republice. Daný výzkum se realizoval převážně z toho důvodu, že většina českých politiků žila na základě mediální diskuse v roce 2001 v přesvědčení, že dělení žáků do víceletých gymnázií je silně podporováno českou společností. Z analýz dostupných dat bylo jednoznačně zřejmé, že na dané téma nemá česká veřejnost ujasněný názor a respondenti jsou ve svých odpovědích nekonzistentní (Greger, Chvál, Walterová, & Černý, 2009).

Na jmenovaný výzkum navázaly dílčí studie, jež se zaměřily na postoje k víceletým gymnáziím u druhé významné skupiny respondentů, jimiž byli učitelé. Kvantitativní i kvalitativní studie k danému tématu se shodují v tom, že postoje učitelů k časnému dělení žáků se příliš neliší od postojů širší veřejnosti. M. Mouralová na datech ukazuje, že existuje významná skupina

učitelů, jež podporuje vytváření tříd pro nadané žáky, ale nesouhlasí s oddělováním žáků méně nadaných. Ve své stati dále prezentuje, že pro většinu vyučujících je opakem diferencovaného školství stále negativně vnímaná jednotná škola za komunistického režimu spíše než odborníky nabízená vnitřně diferencovaná škola, specializující se na individuální přístup k žákům (2013).

Kvalitativní studie ukazují, že většina učitelů nepovažuje dělení žáků do víceletých gymnázií za zásadně škodlivé (Straková, 2010a). Učitelé základních škol a víceletých gymnázií vnímají vzdělání poskytnuté víceletými gymnázii jako kvalitnější, aniž by tento jev přisuzovali lepšímu sociálnímu prostředí na výběrových školách, které motivuje žáky aspirovat na vyšší studium. Nicméně kritičtější jsou učitelé k rozřazování žáků do výběrových a nevýběrových tříd uvnitř jedné školy a převážně učitelé ze základních škol poukazují na „zbytkovost“ těchto škol a rostoucí potíže s nekázní a menším časovým prostorem pro učení žáků (Greger & Holubová, 2010; Holubová, 2009).

Na závěr kapitoly prezentujeme výsledky ze studie CLoSE 2012, které ukázaly, že pro úspěšné přijetí žáků na víceletá gymnázia je velmi důležitá domácí příprava, při které se žáci nejčastěji připravují se svými rodiči či rodinnými příslušníky nebo jim jsou placeny doučovací kurzy (Straková, 2016). Tento systém však silně znevýhodňuje žáky z méně podnětného rodinného zázemí, neboť příprava do výběrových škol vyžaduje významný podíl rodinných příslušníků, kteří žáky ke studiu nejen přihlásí, ale také jim musí být schopni zajistit kvalitní doučování (Straková & Greger, 2013).

Z této kapitoly je zřejmé, že o víceletých gymnáziích již toho bylo napsáno mnoho, přesto je zde stále prostor pro kvantitativní pedagogický a sociologický longitudinální výzkum, který by přinesl odpovědi na nedořešené otázky z analýz mezinárodních dat a další pohled na víceletá gymnázia a jejich přínos pro vzdělanost národa. V následující kapitole se dále zaměříme na kritéria, podle kterých byli v minulém školním roce 2016/2017 uchazeči přijímáni do výběrových osmiletých gymnázií. Sledujeme novou reformu, kdy došlo v roce 2017 k zavedení jednotné přijímací zkoušky ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s cílem sjednotit přijímací testy do maturitních oborů.

2.2.5 Současná kritéria pro přijetí žáků na osmiletá gymnázia

Doposud museli uchazeči o studium na víceletém gymnáziu zjišťovat konkrétní výběrová kritéria dané školy, na které měli zájem studovat. Některá víceletá gymnázia si vytvářela přijímací testy sama nebo využívala nabídky společnosti Scio, jež připravuje didaktické testy pro přijímací zkoušky na střední školy a centrálně je pro školy vyhodnocuje. Víceletá gymnázia do této doby představovala odlišná výběrová kritéria pro své uchazeče, což způsobovalo do jisté míry nejasnost při výběrovém řízení, neboť se uchazeči připravovali na výběrové testy do odlišných gymnázií různými způsoby.

Od školního roku 2016/2017 však mají školy, jež nabízí osmileté studium víceletého gymnázia (obor vzdělávání 79-41-K/81), povinnost postupovat v souladu s ustanovením školního zákona (§ 60, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.), podle kterého ředitelé škol stanoví hlavním kritériem pro přijetí žáků do osmiletého studia *jednotnou přijímací zkoušku*, jež je zpracována a vyhodnocena Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT).

Jednotná zkouška se skládá z písemných testů ze vzdělávacích oborů český jazyk a literatura a matematika a její aplikace. Oba písemné testy vycházejí z příslušných vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání pro 1. stupeň základní školy (RVP ZV).

V rámci studie, při které jsme sledovali všechna osmiletá gymnázia v České republice (266 osmiletých gymnázií) během výběrového řízení v roce 2017, jsme zjistili, že nejčastěji osmiletá gymnázia (210) přijímají uchazeče o studium na základě jednotné zkoušky z matematiky a českého jazyka a dále využívají doplňující kritéria, jimiž jsou výsledky z předchozího vzdělávání (prospěch) a tzv. *další hodnocené skutečnosti*, do kterých patří účast a úspěšné umístění v soutěžích ve školním roce 2015/2016 a 2016/2017 a mimoškolní aktivity.

Celkem 235 osmiletých gymnázií uděluje uchazečům o studium body za prospěch na základní škole. V jednotlivých školách se však liší, podle jakých kritérií jsou žákům body za prospěch uděleny. V některých případech nemohou mít uchazeči o studium horší známku z předmětů na posledních třech vysvědčeních než chvalitebně. Jiné školy hodnotí prospěch uchazečů váženým průměrem či různými bodovými stupnicemi.

Jako příklad uvádíme následující stupnici, kdy uchazeči obdrží 50 bodů za prospěch ze základní školy pouze tehdy, pokud mají průměr všech předmětů za poslední tři pololetí rovný

1,00 (do 1,29 = 45 bodů; 1,30–1,49 = 40 bodů; 1,50–1,69 = 35 bodů; 1,70–1,89 = 30 bodů; 1,90–2,09 = 25 bodů; 2,10–2,29 = 20 bodů; 2,30–2,49 = 15 bodů; 2,50–2,69 = 10 bodů; 2,70–2,89 = 5 bodů; 2,90 a více = 0 bodů). V tomto případě uchazeč s celkovým průměrem 2,89 má ještě šanci obdržet body za vysvědčení. Na výběrových školách jsou však hranice pro dosažení celkového počtu bodů různé. Jako příklad uvádíme nejmenované osmileté gymnázium v Jihomoravském kraji, jehož vedení uděluje uchazečům body za prospěch pouze do celkového průměru 1,3.

Většina škol vyžaduje průměry ze všech předmětů za 1. a 2. pololetí ve 4. ročníku a 1. pololetí 5. ročníku ze základní školy. Jsou však případy, kdy osmiletá gymnázia vyžadují pouze průměry z českého jazyka a matematiky, a dále pak bývají v některých školách klíčové předměty doplněny cizím jazykem, vlastivědou a přírodovědou. Uchazeči navíc mohou obdržet mimořádné body za prospěch, a to pouze v případě, pokud na posledních třech vysvědčeních měli pokaždé průměr známek 1,00. Na některých osmiletých gymnáziích je dále podmínkou pro přijetí hodnocení chování v 1. pololetí školního roku stupněm *velmi dobré*. Setkali jsme se však s výběrovými školami, kde byly uchazečům body za sníženou známku z chování za poslední dvě klasifikační období pouze odebrány, ale výběrového řízení se mohli zúčastnit.

Obdobně se osmiletá gymnázia liší kritérii za další hodnocené skutečnosti (DHS), které osvědčují předpoklady ke studiu na výběrové škole. V této kategorii se především hodnotí úspěšná účast v soutěžích pro žáky 1. stupně ZŠ vyhlášených Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) za školní roky 2015/16 a 2016/17 (např. Matematický klokan, Pythagoriáda, Logická olympiáda – kategorie A, Pohár vědy – kategorie B, Bobřík informatiky – kategorie Mini atd.). Dále se hodnotí úspěšná účast v soutěžích nevyhlášených MŠMT (MATESO², Matematická miniolympiáda³, Babylon⁴ atd.) a žákova pravidelná zájmová činnost, jež se zjišťuje např. členstvím ve sportovním oddílu nebo absolvováním hudebních, výtvarných a dramatických kurzů v základní umělecké škole.

Zjistili jsme, že celkem 140 osmiletých gymnázií uděluje svým uchazečům o studium body za další hodnocené skutečnosti. V některých případech víceletým gymnáziím stačí doložit účast a úspěšné umístění pouze v jedné z vybraných soutěží (např. Matematický klokan nebo Bystrý páťák), většinou si však víceletá gymnázia vybírají soutěže a postupové olympiády v určitých

² Matematická soutěž pro žáky 5. tříd.

³ Soutěž pro žáky 4. tříd. Někdy je prezentována názvem Žabákova matematická olympiáda.

⁴ Soutěž ve čtenářské gramotnosti pro žáky 5. tříd.

vyučovacích předmětech (zpravidla žádané předměty jsou: český jazyk, cizí jazyk, matematika, přírodověda, vlastivěda, informatika, méně pak: tělesná, hudební, výtvarná a pracovní výchova).

Nejčastějším modelem kritérií pro přijetí žáků do osmiletých gymnázií byla tedy v roce 2017 jednotná zkouška z českého jazyka a matematiky, prospěch za poslední tři pololetí na základní škole a další hodnocené skutečnosti (210 osmiletých gymnázií). V České republice jsou však osmiletá gymnázia (56), která přijímají uchazeče nejen na základě výsledků jednotné zkoušky z českého jazyka a matematiky, ale také *školní přijímací zkoušky*, která je zpracována a vyhodnocena víceletými gymnázii.

Ředitel školy má za povinnost vyhlásit termín a místo konání školní přijímací zkoušky a její formu (zkušební předměty, obsah učiva, který nesmí přesáhnout rozsah učiva RVP ZŠ pro 1. stupeň základní školy). V naší studii jsme zaznamenali 10 osmiletých gymnázií (zpravidla zakládaných ve městech Praha a Brno), ve kterých uchazeči musí konat přijímací zkoušky z matematiky a českého jazyka dvakrát (v rámci jednotné a školní přijímací zkoušky zvlášť). Školní přijímací zkouška se zpravidla skládá z didaktických testů z matematiky a českého jazyka, které si školy vytváří samy, nebo uchazeči píší slohové práce, eseje a diktáty z českého jazyka.

Setkali jsme se také s osmiletými gymnázii, která vytváří pro své uchazeče písemné testy všeobecných znalostí (10) a obecných studijních předpokladů (14). V některých případech je velice těžké odhadnout, jakou bude mít testování podobu, neboť některá víceletá gymnázia prezentují testy obecných studijních předpokladů jako psychologické testy a jiná gymnázia jako testy všeobecných znalostí. V ojedinělých případech si osmiletá gymnázia nechávají testy obecných studijních předpokladů zpracovat a vyhodnotit společností Scio (OSP Scio), některá gymnázia spolupracují při jejich zpracování s pedagogickými fakultami či pedagogicko-psychologickými poradnami.

Dalším kritériem pro přijetí žáků je pro některá osmiletá gymnázia (16) ústní pohovor. Zpravidla školy očekávají, že na základě pohovoru zjistí studijní předpoklady žáků. Někdy však mají pohovory pouze motivační podobu, kdy uchazeči vysvětlují, z jakých důvodů si vybrali konkrétní osmileté gymnázium ke studiu. Některá osmiletá gymnázia vyžadují při přijímacím pohovoru účast rodičů či psychologa, který ověřuje studijní předpoklady

jednotlivých žáků. V ojedinělých případech žáci před samotným pohovorem vyplňují osobnostní dotazník, který seznamuje účastníky pohovoru s jednotlivými uchazeči.

Dalšími zajímavými kritérii, která jsme zaznamenali v rámci výběrových řízení jednotlivých osmiletých gymnázií, jsou například povinná účast na zábavním a sportovním odpoledni, které je výběrovou školou organizováno, nebo doložení oficiálního členství v mezinárodní společenské organizaci Mensa ČR, která sdružuje nadprůměrně inteligentní lidi s hodnotou IQ vyšší než 130.

Některá osmiletá gymnázia (4) dále vyžadují po uchazečích talentovou zkoušku podle zaměření školy. Sportovní gymnázia hodnotí žáky z výsledků pohybových testů, hudební gymnázia vyžadují přehrávky z nástroje a znalost hudební nauky, výtvarná gymnázia hodnotí uchazeče z domácích prací různých výtvarných technik a všeobecného přehledu o výtvarném umění. Osmiletá gymnázia s rozšířenou výukou jazyků (17) většinou připravují pro uchazeče písemné a ústní testy z angličtiny a němčiny. Církevní gymnázia (3) organizují přijímací testy ze základů křesťanské kultury.

Výběrové školy se dále liší počtem přijatých uchazečů. Většina osmiletých gymnázií nepřijímá do třídy více než 30 žáků. Není však výjimkou, že osmiletá gymnázia otevírají třídy pro více než 30 uchazečů. Setkali jsme se také s osmiletými gymnázii, která z důvodu zcela naplněné kapacity školy přijímají méně než 15 žáků do třídy.

Dále jsme zaznamenali, že se osmiletá gymnázia v České republice liší hranicí dosažených bodů, jež je nutná pro přijetí uchazečů do výběrové školy. Jako příklad bychom uvedli dvě osmiletá gymnázia, z nichž jedno požaduje pro přijetí žáků minimální počet dosažených bodů 40 ze 100 a druhé 40 ze 150. V takovém případě se může stát, že do výběrové školy je přijat uchazeč, jenž splnil minimální hranici bodů z jednotné zkoušky (min. 12 bodů z oboru matematika a její aplikace, min. 17 bodů z oboru český jazyk a literatura).

Osmiletá gymnázia zpravidla seznamují uchazeče s celkovým počtem bodů, kterého lze v rámci výběrového řízení dosáhnout. Zde velice záleží na tom, zda gymnázia volí pro přijetí uchazečů pouze jednotnou zkoušku, či ji doplní o školní přijímací zkoušku. Nejčastější model pro udělení bodů v rámci jednotné zkoušky je: 50 bodů za matematický test, 50 bodů za test z českého jazyka a 30 bodů za prospěch ze základní školy. Při volbě školní přijímací zkoušky je celkový počet bodů rozdílný na všech gymnáziích.

Setkali jsme se také s tím, že gymnázia, která se specializují na přírodovědné obory, násobí výsledek jednotné matematické zkoušky koeficientem 0,5, aby mohli uchazeči obdržet více bodů za obor, na který se budou v průběhu studia specializovat. Dále jsme zaregistrovali, že některá gymnázia nevymezují minimální hranici bodů pro přijetí, ale určí počet maximálních uchazečů a vyberou pouze ty, kteří nejlépe splní kritéria přijímacího řízení.

Dále jsme zaznamenali, že ne všechna gymnázia organizují 2. kolo výběrového řízení. Většina osmiletých gymnázií vyhláší 2. a další kola přijímacího řízení pouze při nenaplnění požadovaného počtu přijatých uchazečů z 1. kola přijímacího řízení. Pokud po zákonné lhůtě po odevzdání zápisových lístků není naplněn předpokládaný počet přijatých žáků, ředitelé mohou vyhlásit další termín konání 2. kola přijímacího řízení. Není tedy předem dáno, kolik kol přijímacího řízení bude osmileté gymnázium organizovat.

Osmiletá gymnázia, která od počátku uchazeče seznamují s 1. a 2. kolem výběrového řízení, vyžadují v rámci 2. kola vykonat školní přijímací zkoušku či doložit diplomy z vědomostních olympiád a soutěží nebo prokázat systematickou mimoškolní činnost. Některá osmiletá gymnázia organizují v rámci 2. kola ústní zkoušky ze studijních předpokladů a cizích jazyků. V dalších případech výběrové školy požadují složení certifikované jazykové zkoušky z cizích jazyků (např. angličtina – KET, PET; němčina – Fin in DEUTSCH 2 atd.). Není ani výjimkou, že osmiletá gymnázia organizují 2. kolo výběrového řízení pouze pro uchazeče, jejichž průměr známek ze všech předmětů za poslední tři pololetí je vyšší než 1,3. Přihlášku pro 2. a další kola přijímacího řízení musí uchazeči vyplnit a doložit stejným způsobem jako v rámci 1. kola. Někteří uchazeči tedy mají za povinnost podat stejnou přihlášku do jedné výběrové školy dvakrát.

Dále jsme zjistili, že se výběrové školy chovají různě při rovnosti bodů uchazečů. Osmiletá gymnázia určují dodatečná kritéria, podle kterých jsou uchazeči se stejným počtem bodů vybíráni. Některé výběrové školy upřednostňují uchazeče, kteří obdrželi vyšší počet bodů z jednotné přijímací zkoušky z matematiky a českého jazyka. Pro jiné školy je hlavním kritériem průměrný prospěch uchazeče na vysvědčení ze základní školy. Dále jsme zaznamenali, že některá osmiletá gymnázia dávají v případě stejného bodového zisku přednost zdravotně znevýhodněným uchazečům.

Následující Tabulka 2 obsahuje počet osmiletých gymnázií v různých krajích České republiky. V naší studii jsme zaznamenali, že některé kraje se zadáním pro přijetí žáků do osmiletých gymnázií zcela shodují.

kraj	počet osmiletých gymnázií
hlavní město Praha	40
Jihočeský	19
Jihomoravský	31
Karlovarský	8
Kraj Vysočina	15
Královéhradecký	12
Liberecký	11
Moravskoslezský	25
Olomoucký	17
Pardubický	16
Plzeňský	13
Středočeský	29
Ústecký	20
Zlínský	10
Celkem	266

Tabulka 2: Počet osmiletých gymnázií v České republice

Například v Karlovarském kraji jsou hlavními kritérii pro přijetí žáků do osmiletých gymnázií jednotná zkouška, prospěch ze základní školy a další hodnocené skutečnosti. Naopak v Plzeňském kraji většina osmiletých gymnázií přijímá uchazeče na základě jednotné zkoušky a na další hodnocené skutečnosti nebere ohled.

Na závěr kapitoly podotýkáme, že si nejsme zcela jistí, zda se Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy podařilo uskutečnit záměr a sjednotit přijímací testy na střední školy. Jednotná zkouška z českého jazyka a matematiky tvoří minimálně 60 % přijímacího řízení, zbylých 40 % může být doplněno školní přijímací zkouškou či jinými kritérii, která si vedení škol volí samo. V této situaci tedy nadále považujeme za velmi důležité, aby se uchazeči podrobně seznámili s kritérii přijímacího řízení daného víceletého gymnázia, na kterém mají zájem studovat, neboť jednotlivé výběrové školy se stále svými požadavky značně odlišují.

2.3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY V DIFERENCIOVANÉM PROSTŘEDÍ ŠKOLY

2.3.1 Dosavadní výzkumy ve světě

Většina výzkumů v zahraničí se převážně zaměřila na kognitivní efekty diferenciací a popírá názor, že by diferencované vzdělávání obecně vedlo k lepším celkovým výsledkům všech žáků. Empirické výzkumy v poslední době dokazují, že celkový průměrný efekt diferenciací je nulový, a to převážně z toho důvodu, že z diferenciací výrazně profitují žáci vzdělávaní v náročnějších akademických programech, zatímco jejich vrstevníci z nevýběrových tříd svým umístěním značně trápí.

V naší studii jsme sledovali vliv diferenciací na klima školní třídy. Zajímalo nás, zda se proměnné klimatu školní třídy chovají v diferencovaném a nediferencovaném prostředí různě. V první řadě jsme se inspirovali knihou J. Oakes *Keeping Track: How School Structure Inequality*, ve které je představený kvantitativní výzkum, jenž měří proměnné klimatu školní třídy ve vyšších (*high-track*), středních (*average-track*) a nižších (*low-track*) třídách v 25 amerických středních školách (*junior and senior high schools*). Do těchto tříd jsou žáci rozřazováni podle schopností a jedná se o větve akademické (výběrové), které poskytují všeobecné vzdělání a připravují studenty na vysokoškolské studium, a třídy neakademické (nevýběrové), jež poskytují odborné vzdělání a připravují studenty na určitou profesi.

J. Oakes sledovala, jakým způsobem se mění proměnné klimatu školní třídy v jednotlivých akademických a neakademických větvích. Data sbírala pomocí dotazníků, které zadala studentům a učitelům. Dále byl její výzkum doplněn o kvalitativní rozhovory a metodologické postupy pozorování. Zaměřila se na proměnné klimatu školní třídy, jež řeší vztahy mezi učitelem a žákem (*teacher-student relationship*), vztahy mezi žáky ve třídě (*student-peer relationship*) a žákovo zapojení do třídních aktivit (*student involvement*).

Jejího výzkumu se zúčastnilo 75 vyšších tříd (*high-track classes*), jež jsou především určeny pro nejlepší žáky ve škole, dále 85 středních tříd (*average-track classes*), kde jsou vzdělávání průměrně nadaní žáci, a 64 nižších tříd (*low-track classes*), které jsou určeny pro nejslabší a nejpomalejší studenty. Mimo jiné se jejího výzkumu zúčastnilo 75 tříd, ve kterých nebyla zaznamenána žádná podoba diferenciací.

J. Oakes si nejdříve položila otázku, podle jakých kritérií jsou žáci přijímáni ke studiu ve vyšších (výběrových) třídách. V americkém vzdělávacím systému se zpravidla používají

standardizované testy, které by měly zjišťovat žákovy dosavadní vědomosti a dovednosti, a IQ testy, jimiž se rozpoznává, zda žáci mají dostatečně vyvinuté logické myšlení pro studium ve výběrové větvi. J. Oakes dále zajímá, jestli jsou dané testy schopny rozdělit žáky do různých výběrových a nevýběrových tříd spravedlivě a řádně. Standardizované testy jsou vytvářeny tak, že v rámci pilotáže dochází k odstranění otázek, na které zná odpovědi většina nebo velmi malá část respondentů. Takový druh testování však podle J. Oakes zapříčiňuje předvídatelnost výsledků, neboť jsou v něm pouze položky, jež byly vybrány z pilotního výzkumu.

Diskutovat lze i o tom, zda jsou dosažené výsledky testů opravdu založeny na meritokratických výkonových faktorech, kdy aktivita jednotlivce, jeho schopnosti a dovednosti, úsilí, píle, výkonnost a zájem hrají důležitější roli než faktory dané (pohlaví, věk, národnost, rasová příslušnost a sociální původ). I kdyby se podařilo americkým politikům a výzkumníkům obhájit meritokratické prvky v diferenciaci žáků, je nutné se zamyslet nad skutečností, z jakého důvodu jsou žáci z menšin (Afroameričané, latinští Američané) převážně zařazeni v nejnižších třídách středních škol, a tudíž znevýhodněni v rámci testování.

V tomto případě J. Oakes rozlišuje vrozenou inteligenci (*innate abilities*) a schopnosti, které žáci přijímají na základě výchovy v daném kulturním prostředí (*native intelligence*). Standardizované a IQ testy jsou v americké společnosti převážně vytvářeny bílými Američany, kteří dané testy navrhuji na základě vlastních zkušeností, jež vyplývají z daného kulturního zázemí, ve kterém byli vychováváni. Ze značného množství výzkumů, jež byly v USA realizovány, je zřejmé, že standardizované a IQ testy nejúspěšněji vyplňují bílí studenti ze střední společenské třídy, což je převážně dáno jejich zkušenostmi s testovacím jazykem (mateřština), obsahem testovacích otázek, stanovenými normami, jež byly testovány a vytvářeny v obdobných třídních skupinách, a testovacími procedurami. Cílem vzdělávací politiky by především mělo být vytvoření takových standardizovaných testů, jež jsou kulturně spravedlivé a nerozděluji žáky podle testovacích postupů, které jsou pěstovány v jedné vybrané kultuře.

V americkém vzdělávacím systému jsou dále studenti na středních školách rozřazeni do výběrových a nevýběrových tříd na základě doporučení učitele nebo školního poradce (*school counselor*). Rovněž v tomto případě J. Oakes spekuluje o vhodnosti daného postupu. V některých případech školní poradci rozhodují o umístění 300 až 500 studentů a vyučující hodnotí více než 150 studentů. Nabízí se zde otázka, jestli opravdu školní poradci znají žáky natolik, aby je byli schopni spravedlivě rozřadit. J. Oakes upozorňuje, že v současné době není

známo, podle jakých kritérií školní poradci a učitelé jednotlivé žáky do vyšších a nižších tříd rozdělují. Výzkumné studie z roku 1963 odhalily, že studenti byli do výběrových a nevýběrových větví rozřazováni nejen na základě akademického potenciálu, ale také podle chování, jazykových dovedností a stylu oblékání. V současné době však nemáme ponětí, jak moc jsou dané praktiky v USA rozšířeny, a i kdyby byly rozšířeny hojně, přetrvává stále otázka, do jaké míry si školní poradci a učitelé uvědomují svoji moc a zodpovědnost, jejichž prostřednictvím mohou ovlivnit celou žákovu vzdělávací dráhu.

Jako třetí kritérium pro rozdělování dětí do vyšších a nižších tříd se v USA uvádí žákova a rodičova volba. Ve 4. ročníku střední školy je studentům ze strany vedení často pokládána otázka, zda chtějí být vzděláváni v akademickém proudu, jenž je připraví ke studiu na univerzitě, nebo preferují všeobecné či odborné vzdělávání. Někteří vědci spekulují o nezávislosti a svobodném rozhodnutí, které by mělo provázet danou volbu. V případě, kdy jsou rodiče a jejich děti ovlivňováni nejen výsledky standardizovaných testů, ale také doporučením ze strany vyučujících a školních poradců, nelze hovořit o svobodném a nezávislém rozhodnutí (Rosenbaum, 1983; Oakes, 1985).

Pokud shrneme nevýhody kritérií, podle kterých jsou žáci rozřazováni do výběrových a nevýběrových škol v USA, můžeme konstatovat, že není snadné vypracovat testy, podle nichž bychom byli schopni vytvořit si dlouhodobý názor, na jehož základě bychom mohli dítě zařadit do výběrové či nevýběrové třídy. Většina z nás souhlasí s tím, že kvalitní rozhodnutí jsou zpravidla utvářena na základě dlouhodobých poznávacích procesů. Člověk si vytváří životní postoje podle vlastních zkušeností, které získává v průběhu života. Vědci hledají zakotvené teorie na základě longitudinálních výzkumů, které zpravidla trvají několik let, přesto se mezi námi najdou zastánci názoru, že jedním testem jsme schopni diagnostikovat žákovy vlohy ke studiu ve výběrové třídě.

Navíc J. Oakes poukazuje na skutečnost, že v každém vzdělávacím proudu (vyšším, středním, nižším) žáci dosahují různých vědomostí a dovedností, v tom případě je možnost přechodu žáků z jednoho vzdělávacího proudu do druhého zcela vyloučena.

V kvalitativní části výzkumu, realizovaného J. Oakes, byla žákům a učitelům také položena otázka, jež zjišťovala, co nového se žáci v současném školním roce naučili. Žáci a učitelé se ve svých výpovědích jednoznačně shodovali. Ve výběrových větvích byli žáci převážně vedeni ke kritickému myšlení a samostatnosti. Učitelé po žácích vyžadovali, aby kriticky zhodnotili

události, knihy a články, které si v rámci výuky přečetli. Dále bylo pro učitele důležité, aby žáci byli schopni vykonat vlastní rozhodnutí a dokázali rozumně a důstojně argumentovat svými názory před ostatními spolužáky ve třídě. Žáci ve výběrových větvích byli vedeni k logickému myšlení a schopnostem využít v praktickém životě informace a vědomosti, které na základě vyučování získali. Dále byl ve výběrových třídách kladen velký důraz na kreativnost, interpretaci vlastní práce, odpovědnost za své činy a rozhodnutí, uvědomění si důležitosti vlastních myšlenek, kdy jsme schopni sami vyřešit daný problém a víme, že snadná řešení nemusí být vždy nejlepší.

Naopak v nevýběrových třídách učitelé vyžadovali, aby se žáci naučili sebekázi a respektu k vyučujícím a spolužákům, a to převážně z toho důvodu, aby měli více času na studium. Byl zde kladen důraz na autoritativní prvky výuky ze strany vyučujících, kteří po svých žácích vyžadovali, aby poslouchali a plnili zadané úlohy. Učitelé konstatovali, že své žáky učí základním dovednostem (např. vyplnění pracovního formuláře, hygienické návyky), které budou potřebovat v praktickém životě. Žáci shledávali výuku v nižších třídách za nezáživnou a zaobírali se vlastními problémy, jež s učiteli neřešili. Otázkou je, zda se domníváme, že žáci v nižších (nevýběrových) třídách nedokáží kriticky myslet a vyjadřovat své vlastní názory jako žáci z vyšších tříd, anebo to po nich nevyžadujeme, neboť je připravujeme na jejich budoucí povolání, kdy budou poslouchat své nadřízené (autoritu), tedy žáky z vyšších (výběrových) tříd.

J. Oakes dále poukazuje na problém, že do nižších (nevýběrových) tříd jsou zpravidla zařazeni žáci s kázeňskými problémy. Následně si klade otázku, jestli vedení škol rozlišuje žáky v nejnižších třídách podle toho, zda jsou v těchto třídách umístěni převážně z důvodu nedostatků vědomostí a dovedností, nebo kvůli špatnému chování bez ohledu na jejich studijní vlohy.

Cílem jejího výzkumu však nebylo zjišťovat studijní předpoklady žáků, ale převážně diagnostikovat podmínky, ve kterých jsou žáci vzděláváni (*opportunities to learn*). Většina lidí souhlasí s názorem, že vědomosti, které jsou studentům ve školách předkládány, jsou důležitým determinantem kvality vzdělávání. J. Oakes klade důraz na školní a třídní prostředí, které může zlepšit, nebo naopak omezit možnosti a příležitosti k učení žáků. V rámci svého výzkumu důkladně sledovala dva typy třídních podmínek (*learning opportunities*), jež ovlivňují žákovo vzdělávání – čas na učení (*time to learn*) a kvalitu výuky (*quality of instruction*). Zajímá se, jakým způsobem se tyto dvě podmínky liší ve vyšších (výběrových)

a nižších (nevýběrových) třídách v hodinách anglického jazyka a matematiky. Inspirovala se studií J. B. Carrolla (Oakes, 1985; J. B. Carroll, 1963), jenž tvrdí, že čas potřebný na školní úlohy je ovlivněn žákovými všeobecnými znalostmi a vlohami, jeho schopnostmi porozumět učivu a v neposlední řadě kvalitou instrukcí, které dostává od vyučujících. První dva faktory jsou řazeny mezi žákovy charakteristiky, neboť závisí na jeho schopnostech, dovednostech a vědomostech, zatímco za třetí faktor jsou převážně odpovědní učitelé.

J. Oakes ve svém výzkumu zjistila, že v nevýběrových třídách mají žáci méně času na samotnou výuku než žáci ve výběrových třídách, a to převážně z toho důvodu, že se zde učitelé většinou věnují kázeňským přestupkům a pravidlům slušného chování. Zatímco žáci z výběrových tříd ve výzkumu dokazují, že se v rámci výuky převážně soustředí na učivo a vzdělávací aktivity. Tento jev je úzce spojen s příležitostmi ke vzdělávání, které jsou nabízeny žákům v odlišných vzdělávacích proudech. Pokud jsou žáci ve výběrových třídách vzdělávání bez neustálého přerušování, mají v takovém prostředí lepší příležitosti ke vzdělávání než žáci v nevýběrových třídách.

Mimo jiné J. Oakes potvrdila teorii, že žáci z etnických menšin a sociálně slabých rodin jsou převážně vzdělávání v nižších (nevýběrových) třídách. Důvodem můžou být kulturní rozdíly, jazykové nedostatky a neporozumění výukových procesů. Tito žáci většinou nedokončí ani povinnou školní docházku, natož aby se celoživotně vzdělávali, tudíž je pro ně délka studia ještě více limitovaná.

Kvalita výuky (*quality of instruction*) se dále měří zadáváním instrukcí samotnými učiteli. Mezi efektivní přístup vyučování se řadí srozumitelnost výkladu, kdy vyučující využívá různých výukových metod a rozmanitých podkladů (materiálů) pro žáky odlišných vědomostních úrovní. Instrukce by měly být představeny tak, aby je pochopilo větší spektrum posluchačů (ne pouze sociálně zvyhodněné děti). Učitelé by se také měli vyhnout přílišné kritice svých žáků a soustředit se na systematičnost a orientaci úkolů tak, aby obsah výuky souvisel s cílovými požadavky.

Oakes a Metz (1978) ve svých studiích prokázaly, že žáci z výběrových tříd získávají od svých vyučujících náročnější instrukce, které je motivují k dalšímu poznávání a samostudiu. Žáci z výběrových tříd jednoznačně vědí, co se od nich při vyučovacích hodinách očekává a rozumí učitelovým instrukcím lépe než žáci v nevýběrových třídách.

Dále J. Oakes ve své studii klade důraz na klima školní třídy, jež ovlivňuje vzdělávací procesy všech žáků. V současné době je již výzkumně podloženo, že psychosociální aspekty ve třídě ovlivňují vývoj vědomostí a dovedností žáků v třídním kolektivu. Značné množství výzkumů zaznamenalo, že (i přes kontrolu žákovy inteligence) se děti vzdělávají lépe v prostředí, jež se vyznačuje důvěrnými vztahy mezi jeho účastníky. V takovém prostředí bylo naměřeno menší procento nadřizování žákům ze strany učitelů a obecně zde panovala demokratická atmosféra. Dále zde méně docházelo k neshodám mezi žáky a ke kázeňským přestupkům.

J. Oakes cituje studie R. P. McDermotta, jenž charakterizuje vhodné prostředí pro vzdělávání žáků jako místo, kde jsou jasná pravidla slušného chování, učitelé zde srozumitelně vysvětlují pracovní postupy a žákům je dán dostatečný čas na práci (Oakes, 1985; McDermott, 1977). Na základě McDermottových studií bylo zjištěno, že spolupráce a vztahy mezi žáky ovlivňují nejen dostupnost času na vzdělávání, ale také žákovo porozumění daných úkolů.

Dobré vztahy se spolužáky ovlivňují nejen dosažení vyšších vzdělávacích cílů, ale také žákovo sebepojetí a jeho pozici ve společnosti. Jedním z hlavních úkolů škol by měla být socializace žáků, jež zahrnuje žákovu odpovědnost za jeho činy a uvědomění si sebe sama ve třídní sociální skupině. Dále je důležitý pohled žáka na samotnou instituci školy a jeho očekávání. Vztahy mezi lidmi by měly být budovány na důvěře, jež upevňuje jejich přátelský postoj.

Studie Bowlese a Gintise (Bowles & Gintis, 1976) prokázaly, že absence blízkých mezilidských vztahů je charakteristická nejen v nižších (nevýběrových) třídních skupinách, ale také v pracovním prostředí nejnižších sociálních skupin. V tomto prostředí se běžně vyskytují autoritativní prvky chování mezi vůdci a podřízenými, stejně jako mezi učiteli a žáky a žáky navzájem v nižších (nevýběrových) třídách.

J. Oakes se zaměřila na oblasti klimatu školní třídy, jež zjišťovaly zájem učitele o žáky (*teacher's concern for students*), učitelovu přísnost (*teacher's punitiveness*), počet narušení a nesouladu v třídním kolektivu, studentovu apatii (*student apathy*) a vztahy mezi spolužáky (*student-peer relationships*). Zjistila, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou v různých vzdělávacích skupinách (vyšších, středních a nižších) odlišné. I když pozorovatelé v rámci výzkumu nezaznamenali žádné důkazy, že by vyučující měli v odlišných vzdělávacích proudech jasné negativní či pozitivní postoje k učení a dětem, bylo přesto z výzkumu zřejmé, že učitelé ve vyšších (výběrových) třídách měli ke své práci více entuziastický přístup. Žáci z výběrových tříd – na rozdíl od žáků z nevýběrových tříd – se navíc domnívali, že jejich učitelé o ně mají

větší zájem. Pozorovatelé zaznamenali mezi učiteli a žáky ve vyšších třídách pozitivnější vztahy, které se projevovaly větší důvěrou, nadšením z práce a humorem ve vyučovacích hodinách.

Dále J. Oakes zajímalo, jakou měrou umožňují učitelé žákům zapojit se aktivně do třídních aktivit a organizace výuky. Pozorovatelé v rámci výzkumu hodnotili aktivity, které žáci v odlišných vzdělávacích větvích vykonávali. Odhadovali žakovu zainteresovanost procentuální délkou času, po který žák nepracuje a nedává pozor, dále zjišťovali, kolikrát za den mají žáci příležitost odpovědět na otevřenou otázku (*open-ended question*), jak často kooperují mezi sebou v menších skupinách a jestli mají příležitost řídit třídní aktivity. Data byla sbírána pozorovali a dále doplněna dotazníkovými položkami, jež zjišťovaly žakovy postoje k dané problematice.

J. Oakes v rámci svého výzkumu zjistila, že učitelé obecně příliš nezapojují své žáky do třídních aktivit. Ve všech vzdělávacích proudech (vyšší, střední, nižší) zaznamenala charakter pasivní výuky, jež se vyznačuje frontální výukou, nasloucháním učitelů, psaním odpovědí na otázky a výukou založenou na písemném testování. I když všichni studenti zúčastnění na jejím výzkumu byli vyučujícími limitováni ve vytváření svých vlastních myšlenek a názorů, přesto zaznamenala, že žáci z nižších (nevýběrových) tříd byli ještě více potlačováni než jejich vrstevníci z vyšších (výběrových) tříd. Učitelé z vyšších tříd připravovali pro žáky více činností, jež je nutily k aktivnímu myšlení a tvorbě. Jako příklad bychom mohli uvést organizaci vzdělávacích výletů, vedení vlastních experimentů, divadelní znázornění životních situací či aktivní zapojení do narativního či expozitorního psaní (*narrative and expository writing*).

V nižších (nevýběrových) třídách se jmenované aktivity neobjevovaly vůbec nebo jen výjimečně. U nevýběrových žáků, kteří zpravidla ukončili povinnou vzdělávací docházku předčasně, se projevovala značná apatie k výuce. J. Oakes pojednává o malém zapojení žáků do výuky a o malém zájmu žáků o školu a vyučování. Vedení školy často hodnotí žáka bez zájmů jako problémového jedince, který není hoden dalšího vzdělávání. V takových situacích se už jen málo řeší, z jakého důvodu žáci školu nepřijali a jakým způsobem byli ve škole vzděláváni. J. Oakes apeluje na učitele, aby umožnili žákům vést aktivně vyučovací hodiny, neboť tím podporují jejich samostatnost a zodpovědnost, projevují tím žákům důvěru a umožňují jim získat prostor pro seberealizaci.

2.3.2 Dosavadní výzkumy u nás

V následující kapitole podrobně popíšeme jednotlivé výzkumy, které byly ke klimatu školní třídy realizovány v českém prostředí. Téma školní a třídní klima se u nás zkoumá již od počátku devadesátých let. První studie byly provedeny Laškem a Marešem (1991), kteří shromažďovali data metodami dotazníkového šetření *Naše třída*, jež je určeno pro žáky od 8 do 12 let (3.–6. třída ZŠ) a zjišťuje 5 následujících proměnných klimatu školní třídy: *spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy*. Autoři dále používali metodu dotazníkového šetření *CES – Classroom Environment Scale*, která je převážně určena pro žáky středních škol (12–18 let) a zkoumá 6 proměnných klimatu školní třídy (*učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve třídě, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel*).

Nejdříve navážeme na J. Mareše, který v rámci diagnostiky klimatu školy poznamenal, že většina realizovaných výzkumů k dané problematice jsou převážně výzkumy jednorázové (transverzální). Téměř výjimečně se objevují výzkumy longitudinální, které by sledovaly klima školy (nebo třídy) po dobu několika let (Mareš, 2003). Nedostatek longitudinálních výzkumů jsme zaznamenali nejen v českém výzkumném prostředí, ale také v zahraničí. Právě realizace dlouhodobých výzkumů by mohly přinést odpovědi na doposud nevyřešené otázky, které se zabývají proměnnými klimatu v čase.

Pokud shrneme dostupné studie v českém prostředí, můžeme říci, že se doposud výzkumníci převážně zaměřovali na zjišťování rozdílů v aktuálním a preferovaném klimatu školní třídy, kdy diagnostikovali skutečný pohled žáků na proměnné klimatu a situaci, kterou by si žáci přáli. Dále výzkumníci sledovali odlišnosti mezi proměnnými z pohledu chlapců a dívek, učitelů a žáků a zjišťovali rozdíly v klimatu mezi velkými a malými třídami či různými typy škol (státní a církevní, výběrové a nevýběrové, alternativní a tradiční). V ojedinělých případech výzkumníci diagnostikovali změnu klimatu při přechodu dětí na vyšší stupeň škol.

Například J. Lašek aplikoval dotazník *Naše třída* v 3.–6. třídách základní školy a dospěl k názoru, že v aktuálním klimatu se projevily statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami v oblasti *třenic* a *soudržnosti*. Dívky vnímají spory a komplikace ve vztazích mezi žáky mnohem intenzivněji než chlapci. Pro dívky jsou třenice v třídním kolektivu velice nepříjemnou záležitostí, zatímco chlapci je řeší mnohem přirozeněji a hodnotí je jako běžnou věc.

Dále zjistil, že žáci se špatnými známkami spatřují v třídním kolektivu více *soutěživosti*, *obtížnosti v učení* a více *třenic*. Na 1. stupni také naměřil rozdíly mezi vnímáním klimatu žáky a jejich třídními učiteli, kteří se domnívají, že žáci jsou zpravidla ve třídách nespokojeni a převažují mezi nimi spory, zatímco žáci danou situaci vnímají opačně (Lašek, 2007; Čáp & Mareš, 2001). Jiné výsledky však byly zjištěny na 2. stupni ve čtyřech základních školách, kde učitelé hodnotili klima pozitivněji než žáci. Žáci hodnotili hůře *prezentaci učiva*, *klid na práci*, *podporu učitele* a *jasnost pravidel* (Starý, 2004).

Analýzy z jmenovaných výzkumů přinesly pozoruhodné výsledky, my jsme se však převážně zaměřili na problémové okruhy, jež řeší rozdíly v klimatu třídy mezi stupni škol či rozdíly mezi výběrovými a nevýběrovými školami. Takových studií jsme však v českém prostředí nenašli mnoho, proto představíme také výzkumy, které s naší problematikou souvisí a řeší klima třídy v českých základních školách. Příkladem uvádíme studii J. Laška, jenž aplikoval dotazník *Naše třída* u 370 žáků 4.–6. tříd základní školy a zkoumal rozdíl v klimatu tříd při přechodu dětí ze 4. do 5. ročníku. Na základě analýzy dostupných dat zjistil, že žáci 5. tříd oproti předchozímu roku mnohem více prožívají *obtížnost výuky* a zvýšily se mezi nimi *třenice* a *soutěživost*.

V rámci výzkumu mimo jiné realizoval pětiměsíční experiment, při kterém byly v jedné 6. třídě (36 žáků) učitelem aplikovány nové vyučovací metody v hodinách dějepisu (skupinová práce kombinovaná s individuálním přístupem). Cílená intervence do výuky se významně projevila ve čtyřech proměnných klimatu školní třídy. Žáci začali být v třídním kolektivu více spokojeni a snížil se u nich pocit obtížnosti školní práce. Dále byla mezi žáky zjištěna větší hodnota *soutěživosti* a poklesla *soudržnost* ve třídě (Lašek, 2007).

Další výzkumy byly realizovány v českých školách Kurelovou, Hanzelkovou a Linkovou, které porovnávaly třídní klima na 1. stupni ve standardních základních školách s „tradičním vyučováním“ a v základních školách s „alternativním vyučováním“ (Kurelová & Hanzelková, 1996; Linková, 2001, 2002, 2005). V alternativních třídách byla oproti standardním naměřena vyšší hodnota *spokojenosti* a *soudržnosti*. Naopak ve standardních třídách byly zjištěny vyšší hodnoty v *soutěživosti* a *výskytu třenic* (Průcha, 2002b).

Linková dále (2001, 2002, 2005) porovnávala psychosociální klima školních tříd v letech 1999/2000 a 2004/2005. Ve školním roce 1999/2000 výzkumný soubor zahrnoval 62 tříd 4. a 5. ročníků základních škol v Praze (celkem 1456 žáků). Sběr dat po 5 letech (2004/2005) proběhl ve stejných 62 třídách 4. a 5. ročníků základních škol v pražských školách (celkem

1243 žáků). Po porovnání dat Linková konstatuje, že po 5 letech celkově došlo ke snížení výskytu *třenic* a snížila se *soutěživost* mezi žáky. Dále v rámci analýzy zaznamenala, že žáci běžných státních škol byli v letech 2004/2005 soudržnější než ti před pěti lety a ve třídách, kde vyučuje pouze jeden třídní učitel (všechny vyučovací předměty), se markantně snížil výskyt *třenic* mezi žáky, stejně tak jejich *soutěživost*. Za pozitivní považuje, že došlo také ke snížení výskytu *třenic* mezi žáky sídlištních škol, a naopak u nich zaznamenala zvýšení hodnot *soudržnosti* (2005).

Čeští výzkumníci se dále zaměřili na zjišťování třídního klimatu v oblasti nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání. Zajímavé výsledky přinesly studie, při kterých bylo porovnáváno sociální klima tříd na základních a středních školách. Například J. Lašek pro sběr dat použil zkrácenou verzi *Dotazníku sociálního klimatu školní třídy (CES – Classroom Environment Scale)*, která je určena pro žáky od 12 do 18 let. Zkoumaný vzorek tvořili žáci 8. tříd základních škol (502 žáků) a studenti třetího ročníku gymnázia, obchodní akademie a středních průmyslových škol (SPŠE a SPŠZ) (472 žáků). Dospěl k výsledku, že chlapci a dívky ze základních škol se více angažují ve školní práci (zkoumaná proměnná: *zájem o průběh výuky*) než studenti ze středních škol. Naopak v oblasti *vztahů* prožívají středoškoláci vztahy mezi spolužáky ve třídě lépe než žáci základních škol. Dále zaznamenal, že *učitelovu pomoc a podporu* výrazně více vnímají všichni žáci základních škol, kteří jsou také více *orientováni na úkoly* a pocítují ve školním prostředí větší *pořádek a organizovanost* (Lašek, 1993).

Další zajímavé výsledky pojednávají o rozdílech mezi chlapci ze základních a středních škol. Chlapci ze základních škol se na rozdíl od chlapců středoškoláků více *angažují ve školní práci*, více pocítují *učitelovu pomoc a podporu* a více se *orientují na úkoly*. Stejně tomu je v porovnání dívek ze základních a středních škol, dívky ze základních škol navíc ještě pocítují větší *pořádek a organizovanost ve výuce* než dívky ze středních škol (Lašek, 2007).

V rámci analýzy preferovaného klimatu si středoškoláci-chlapci markantně více přejí větší zapojení a *angažovanost ve školní práci, učitelovu pomoc a podporu, orientaci na úkoly* a větší *pořádek a organizovanost* než chlapci na základní škole. Obecně lze říci, že žáci ze základních škol a studenti ze středních škol se cítí být málo zapojeni do školní práce a přejí si danou situaci zlepšit, dále chtějí mít lepší *vztahy se spolužáky*, touží po větší *učitelově podpoře a pomoci*, potřebují *jasnější pravidla* a větší *pořádek a organizovanost* při školní práci. Zajímavé je, že žáci základních škol se cítí dostatečně orientováni na úkoly a nechtějí danou úroveň zvyšovat.

Na rozdíl od studentů středních škol, kteří pocítují podstatně menší orientaci na úkoly a chtějí danou skutečnost změnit (Lašek, 2007).

Na Laškovy výzkumy navázal v rámci disertační práce R. Čapek (2010), který zjišťoval rozdíly v klimatu školních tříd mezi 7. ročníkem základní školy a sekundou osmiletého gymnázia. Na rozdíl od J. Laška ve většině proměnných klimatu školní třídy nenaměřil významné rozdíly mezi žáky základních a středních škol (konkrétně víceletých gymnázií). V rámci šetření zjišťujícího aktuální klima školní třídy zaznamenal relativně podobné hodnoty mezi tím, jak dané proměnné (*angažovanost žáků, dobré vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel*) vnímají a hodnotí žáci základních škol a jak studenti víceletých gymnázií.

Oproti výzkumům J. Laška dosahovala proměnná *učitelova pomoc a podpora* ve studii R. Čapka vysokých hodnot nejen na základních školách, ale také mezi žáky víceletých gymnázií. Na víceletých gymnáziích byla dále zjištěna silná korelace mezi *dobrymi vztahy se spolužáky* a všemi dalšími proměnnými klimatu školní třídy. Lze tedy říci, že *vztahy* jsou na gymnáziích důležitou proměnnou, jež se vykazuje nejvyššími hodnotami. Naopak na základní škole mezi sebou převážně korelují okruhy zaměřující se na *pořádek a organizovanost ve třídě a angažovanost žáků*. V tomto případě Čapek odkazuje na zjištění J. Laška, jenž podotýká, že převážně dívky na základních školách (oproti dívkám ze středních škol) si uvědomují silnou souvislost mezi kázní ve třídě a studijními úspěchy (Čapek, 2010).

Vyučovací klima na základní a střední škole (gymnázium a střední zdravotní škola) také diagnostikovala H. Grecmanová (2004). Po analýze dat zjistila, že ve všech školách zúčastněných na jejím výzkumu se žáci jen zřídka zapojují do vyučovacích procesů. Dále zaznamenala, že vyučování probíhá téměř jednotvárně bez využívání různých vyučovacích metod či pracovních forem a málo se pracuje s didaktickými pomůckami.

Ve výzkumu se dále specializovala na klima ve výuce přírodovědných předmětů (fyziky, chemie, matematiky) a porovnávala základní a střední školy v Olomouckém kraji (645 žáků základních a 500 žáků středních škol) (Dopita & Grecmanová, 2007). Na základě výzkumu v roce 2006 zjistila, že „...žáci základní školy nejvíce oceňují přehlednost výuky přírodovědných předmětů, učitelovo nadšení a rozhled a schopnost zaujmout. Tři ze sledovaných kategorií se umístily ve středu škály hodnocení. Jedná se o přiměřenost požadavků, smysluplnost výuky a učitelovu podporu žáka a zájem o něj. Druhou nejhorší

hodnotu obdržela kategorie spravedlivý přístup učitele k žákům a s nejhorším hodnocením se setkáváme u kategorie netradiční způsob výuky, aktivita a spolupráce“ (Grecmanová, 2008).

Pokud se zaměříme konkrétně na přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy, tedy na téma, kterému se věnujeme v disertační práci, nemůžeme v českém výzkumu opomenout následující monografie *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (Walterová, 2011) a *Česká základní škola. Vícepřípadová studie* (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, & Walterová, 2010), jež převážně kvalitativními výzkumnými metodami sledují dosud výzkumně opomíjenou problematiku přechodu žáků mezi primárním a nižším sekundárním stupněm základní školy. Toto téma zahrnuje fenomén vnější diferenciacce a zároveň selekci žáků v raném věku, kdy některé děti po ukončení 1. stupně základní školy odchází do výběrových osmiletých gymnázií.

Mareš (2004) ve svých studiích demonstruje, že odchod „lepších“ žáků do osmiletých gymnázií ovlivňuje klima nejen „přebraných“ tříd na 2. stupni základní školy, ale také nově vzniklých „elitních“ tříd ve výběrových školách. V „přebraných“ třídách se mění uspořádání žáků a tím i třídní klima. Ve většině případů odcházejí do výběrových tříd žáci, kteří bývali pro své spolužáky příkladem nejen v chování, ale také v oblasti studijních výsledků. Na 2. stupni základních škol naopak zůstávají žáci prospěchově průměrní či podprůměrní a narůstá počet žáků, s kterými vyučující řeší kázeňské (výchovné) problémy. Mareš dále uvádí, že v „přebraných“ třídách se snižuje *aktivita, samostatnost, zvědavost, tvořivost* žáků, ale i *soutěživost* a často i *spolupráce*.

Mareš také poukazuje na nechvalné stigma „přebraných“ tříd, kdy učitelé vědí, že se převážně jedná o „zbytkové“ třídy, a tak podle toho mění své očekávání, požadavky a postoje k žákům z nevýběrových větví. Výzkumníci upozorňují, že k hlavním faktorům, jež ovlivňují školní úspěšnost žáka, patří učitelova interakce. Z dotazníkové sondy RSA (*Responsibility for Student Achievement*) bylo v českém prostředí zjištěno, že když jsou žáci ve škole úspěšní, mají učitelé tendenci připisovat žakovy zásluhy sobě. Pokud však dochází k nepříznivému vývoji pedagogických situací a žáci jsou neúspěšní, učitelé mají tendenci zříkat se své odpovědnosti a přisuzovat neúspěchy samotným žákům (Mareš, Skalská, & Kantorková, 1994). V takové situaci mohou vyučující zastávat postoj, že se „zbylými“ žáky je práce obtížnější, a tak po prvních neúspěších rezignovat nebo se uchýlovat k negativnímu očekávání špatných výsledků jednotlivých žáků či celé třídy.

Mareš dále upozorňuje, že na 2. stupni „zbylí“ žáci poprvé výrazně prožívají pocit „nálepkování“, kdy se dostávají do pozic „podradnějších“, nevýběrových žáků. Je tedy nutné předpokládat, že některé děti se mohou dostat do zátěžových situací, ve kterých nenachází sociální podporu nejen u svých spolužáků, kteří jsou ve stejné situaci jako oni, ale také u učitelů, kteří již změnili v souvislosti s nimi své postoje a očekávání.

Situace není však jednoduchá ani pro žáky, kteří přešli do výběrových škol a jsou nadále vzděláváni v „elitních“ třídách. Může se u nich projevit tzv. *Big-Fish-Little-Pond* efekt, jenž je prezentován vědci Herbertem W. Marshem a Johnem W. Parkerem a pojednává o tom, že pro žáky a jejich *akademické sebepojetí* (*academic self-concept*) je lepší stát se *velkou rybou* (*big fish*) v malém rybníku (*small pond*) než *malou rybou* (*small fish*) ve velkém rybníku (*big pond*). Výzkumy prokazují, že studenti v programech pro nadané a talentované (*G&T gifted and talented*) mají nižší akademické sebepojetí a pociťují větší neúspěchy v dosažení vzdělávacích cílů než studenti v běžných heterogenních třídách (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995).

Tato situace mění postavení žáků ve výběrových třídních kolektivech, kdy někteří žáci ztrácejí svá výsadní postavení a nové spolužáky vnímají spíše jako konkurenty než kamarády. Podle Mareše (2004) v nově vytvořených gymnaziálních kolektivech zpočátku převládá mezi spolužáky *soutěživost nad spoluprací*. Obdobné zjištění jsme zaregistrovali v rámci kvalitativní studie, při které jsme vedli hloubkové rozhovory s vyučujícími z víceletých gymnázií. Jedna z dotazovaných učitelek se na základě vlastní zkušenosti domnívala, že soudržnost dětského kolektivu ve výběrových třídách patří mezi složitější procesy. Její spolužáci z osmiletého gymnázia byli vyhranění individualisté, takže přátelství vznikala pouze ve dvojicích nebo po malých skupinkách, ale určitě se nejednalo o stmelný kolektiv. Osobně pociťovala mezi spolužáky spíše konkurenční vztahy, neboť většina z nich si přála být stále studijně nejlepší (Holubová, 2009).

Dále se zaměříme na kvalitativní studii, jež byla realizována výzkumníky K. Starým a K. Novotnou (2011) a zjišťuje, jakým způsobem přechod mezi stupni vnímají žáci 5. a 6. tříd základních škol. Daná studie nás zaujala převážně proto, že se jedná o věkově stejnou kohortu žáků, na kterou jsme se zaměřili v disertační práci. Zajímavá zjištění se například týkala proměnné, která se zabývá *kázní ve vyučování*. Žáci při rozhovorech naznačovali, že někteří vyučující mají se zvládnutím kázně v 5. ročníku problémy a využívají k utišení třídy neadekvátní prostředky (zvoní zvonečkem, vyhrožují bez trestů atd.). Žáci 5. ročníku tedy

očekávají (a z výpovědí žáků 6. ročníků se jejich naděje patrně naplní), že se situace na 2. stupni změní a vyučující si zjednájí ve vyšších ročnících pořádek a klid na výuku.

Výzkumy dále potvrzují, že žáci 5. ročníků vnímají přechod mezi stupni jako přelomový stav. Těší se, že na 2. stupni budou konečně patřit do společenství starších, „druhostupňových“ žáků, a vnímají celou situaci jako příležitost k „novému startu“. V některých případech také pozitivně pocítují budoucí střídání více učitelů oproti výuce jedním učitelem a těší se na výuku nových předmětů (další cizí jazyk). Přesto je přechod na 2. stupeň z větší části spojován s obavami, a to převážně ze zhoršení prospěchu, z neznámých vyučovacích předmětů (fyzika, chemie, biologie) a vyučovacích stylů nových učitelů.

Stejně výsledky zaznamenali výzkumníci v rámci vícepřípadové studie, kdy porovnávali postoje žáků ke změnám ve vyučování při přechodu na 2. stupeň základní školy. Žáci zdůrazňovali nejen vyšší studijní nároky, které na ně vyučující při přechodu do 6. ročníku kladou („více povinností“, „hodně předmětů navíc“, „větší zodpovědnost“), ale také nezřídka odlišný přístup učitelů (Dvořák et al., 2010). Žáci 6. ročníků dále potvrzují, že 2. stupeň je mnohem přísnější a mají k novým učitelům větší respekt.

Na 2. stupni žáci zároveň reflektují pokles školní úspěšnosti a zhoršení prospěchu. Velké problémy jim dělá vyrovnat se s odlišnými způsoby známkování u různých učitelů, které jsou na 2. stupni mnohem přísnější. Žáci také zaznamenávají značnou změnu v samostatnosti, neboť na 1. stupni jim s úlohami pomáhaly paní učitelky, kdežto na 2. stupni musí pracovat z velké části sami. Přechod na 2. stupeň samozřejmě není vnímán všemi žáky stejně a někteří respondenti zastávají názor, že přechod na vyšší stupeň pro ně nebyla tak velká změna jako např. do 7. ročníku základní školy. Výzkumníci se domnívají, že žáci jsou schopni reflektovat a zaznamenávat přelomový stav či zlomovou situaci ve vzdělávání právě tehdy, když se poprvé setkávají s prudkým zhoršením prospěchu, neboť učitelé na ně mají vyšší nároky. Do takové situace se však žáci nemusí dostat pouze po přechodu na 2. stupeň základní školy, ale také ve vyšších ročnících 2. stupně.

Dále žáci převážně hodnotí výuku na základě učitelů a domnívají se, že zábavnost, atraktivnost a pestrost výuky záleží převážně na vyučujících. Podle Dvořáka a kol. (2010) žáci rozlišují dobré a špatné učitele podle toho, jak dobře dokáží vysvětlit probírané učivo a jakým způsobem jsou schopni žáky vtáhnout do výkladu a aktivně je zapojit. Žáci velmi oceňují při výuce

možnost diskutovat a kriticky dané učivo hodnotit. Podle nich dobrý učitel musí mít autoritu, schopnost si zjednat respekt a umět „něčemu naučit“.

Dále nás v rámci vícepřípadové studie vybraných českých základních škol zaujalo, že v některých případech si žáci přejí mít se svými spolužáky lepší vztahy, rádi by s nimi ve vyučovacích hodinách více kooperovali a také by chtěli mít větší pocit sounáležitosti se školou. Výzkumníci dále zaznamenali, že některé školy si stěžují na příchod nových žáků do 6. ročníků a převážně se jim nelíbí úroveň vědomostí, s kterou noví žáci do škol přicházejí: „*Letos ty šesté třídy, co jsme dobrali, opravdu nemají zájem o učení. Nemají hlavně z prvního stupně z té jiné školy, odkud přišli, žádné studijní návyky nebo dovednosti nebo práce s chybou, že by dokázali...I ti nejhorší, co odešli, byli významně lepší, než jsme dobrali*“ (Dvořák et al., 2010).

Postoje žáků 1. a 2. stupně základních škol k oblastem sociálního klimatu školy byly dále zjišťovány výzkumníky J. Němcem a K. Vlčkovou (2011), kteří smíšeným designem výzkumu sledovali celkovou *spokojenost žáků ve škole*. Ve studii porovnávali žáky 4. a 5. ročníků oproti žákům 6. a 7. ročníků v 5 základních školách Jihomoravského kraje. Data byla nashromážděna pomocí dotazníku sociálního klimatu školy pro žáky⁵ a dále pomocí fotografování prostředí školy s navazujícími reflexními rozhovory s dvojicemi žáků z 5. a 7. ročníků náhodně vybraných škol. Po srovnání celkového vnímání klimatu školy žáky 1. a 2. stupně zjistili, že „*žáci prvního stupně hodnotí sociální klima školy pozitivněji než žáci 2. stupně*“. Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace také zaznamenali, že „*čím se jedná o nižší ročník, tím žáci lépe hodnotí sociální klima školy*“. Zajímavé zjištění také je, že „*tři nejlépe hodnocené a tři nejhůře hodnocené položky dotazníku jsou na obou stupních shodné*“. Nejlépe žáci hodnotili *zábavu o přestávkách, těšení se na přestávky a povídání se spolužáky*. Nejhůře je pak hodnocen *pocit vlastní důležitosti ve škole*. Dále bylo zjištěno, že žáci nechodí do školy příliš rádi a domnívají se, že učitelé upřednostňují některé jejich spolužáky.

V neposlední řadě bychom chtěli zmínit výzkumy M. Klusáka (Klusák & Škaloudová, 1992; Klusák, 2004), jenž sledoval posun klimatu školních tříd na 2. stupni po 10 letech. Na konci školního roku 1991/1992 se svými kolegy oslovil s dotazníky na třídní klima 81 žáků 8. tříd ze třech pražských škol. Ve stejném období po 10 letech vstoupil do stejného prostředí se stejnými dotazníky (*MCI – My Class Inventory* a *ICEQ – Individualized Classroom Environment*

⁵ Při výzkumu byl použit nepatrně formulačně upravený dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová & Fučík, 2011).

*Questionnaire*⁶⁾) a podařilo se mu ve školním roce 2001/2002 získat data od 73 žáků. V souhrnu konstatuje, že *klima školních tříd se po 10 letech zhoršilo* (asi o 10 %) a největší změny byly zjištěny v proměnných *soudržnost třídy* a *spokojenost*. Dále podotýká, že v žádném ze sledovaných dílčích okruhů nedošlo ke zlepšení. Zhoršily se proměnné jako *organizace a zvládnutelnost školní práce* a zvýšily se hodnoty výskytu *řevnivosti a třenic* ve třídě. Na dané změny také reagovali žáci, kteří byli implicitně nespokojeni s kvalitou klimatu ve třídě (41 % bylo nespojeno s mírou vzájemné řevnivosti, 43 % se třenicemi, 45 % se vzájemnou soudržností třídy a s úrovní kamarádských vztahů ve třídě, 47 % s mírou celkové spojenosti třídy).

Zajímavé výzkumy byly dále realizovány v českém prostředí M. Havlínovou (Havlínová & Kolář, 2002), která realizovala výzkumný projekt pod názvem *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Šetření bylo provedeno v roce 2001/2002 na vzorku 6 tisíc žáků ze 6.–9. ročníků ve 33 základních školách s programem *Škola podporující zdraví* (ŠPZ) a ve 33 základních školách bez programu ŠPZ, které sloužily jako kontrolní soubor. Výsledky výzkumu potvrdily hypotézu, že sociální klima je ve školách, jež vyučují podle programu ŠPZ, příznivější než v kontrolních skupinách. Dále se žáci v těchto školách cítí více ochráněni před šikanou, mají větší důvěru k učitelům a lépe se s jejich pomocí ve škole orientují než žáci, kteří jsou vzděláváni ve školách bez programu ŠPZ (Spilková, 2005).

Na závěr této kapitoly bychom podotkli, že v českém prostředí výzkumníci převážně sbírali data ze školních tříd prostřednictvím přeložených a upravených dotazníků *Naše třída* (*My Class Inventory*) a *Dotazníku sociálního klimatu školní třídy* (*Classroom Environment Scale*). Přestože byla v českém prostředí doposud realizována celá řada zajímavých šetření, která zjišťují klima školních tříd na 1. a 2. stupni základních škol zvláště, domníváme se, že je zde stále prostor pro další výzkumy, které by měřily změnu klimatu školních tříd v čase po přechodu žáků na vyšší vzdělávací stupně. Výzkumníci zpravidla porovnávali mezi sebou odlišné třídní skupiny žáků z 1. a 2. stupně. V českém prostředí jsme nezaznamenali téměř žádné výzkumy, jež by sledovaly stejné skupiny žáků a jejich přechod do vyšších ročníků.

⁶ Podrobné informace o upravených a přeložených dotaznících viz Klusák & Škaloudová, 1992.

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A JEHO TEORETICKÝ KONTEXT

3.1.1 Účel a zdůvodnění výzkumu

Prvním impulsem k realizaci této práce byl výzkum, jenž popisuje vnímání přechodu mezi 1. a 2. stupněm základní školy samotnými učiteli a je mu věnována kapitola v odborné monografii *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (Holubová, 2011). V tomto případě se nejednalo o dlouhodobější studii, nýbrž o krátkodobý výzkum, kdy jsme vedli polostrukturované hloubkové rozhovory s pražskými učitelkami na téma, jak učitelé společně s žáky chápou, prožívají a řeší přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Specifická výzkumná otázka, jak se z pohledu učitelů změní klima školní třídy po přechodu žáků na 2. stupeň, byla dále rozdělena do tazatelských otázek zjišťujících, jakým způsobem vyučující řeší odchod žáků na víceletá gymnázia a příchod nových žáků z jiných základních škol (např. z neúplně organizovaných).

Z analýzy kvalitativních dat bylo zřejmé, že častou příčinou změn sociálního složení tříd jsou odchody žáků na osmiletá gymnázia. Většina dotazovaných učitelů z 1. a 2. stupně upozorňovala, že vliv víceletých gymnázií má za následek nedostatek nadaných žáků na 2. stupni. Tím, že nejschopnější děti odejdou ze základních škol, se výrazně sníží výkonnostní úroveň v 6. ročníku (Holubová, 2011). Ve třídních kolektivech chybí tzv. „tahouni“, kteří pomáhají svým slabším spolužákům. Jejich vysvětlení může být pro vrstevníky mnohem srozumitelnější než výklad učitele. Např. Nuthall zjistil, že žáci získají až jednu třetinu znalostí na základě vzájemné interakce v lavicích a to i v případě, když není učitelem záměrně vyžadovaná (Starý & Kubalová, 2011; Nuthall, 2004). Dotazovaní vyučující ze 6. ročníků se tedy shodovali s názorem, že na 2. stupni chybí nadaní žáci. Většina vyučujících byla přesvědčena, že do víceletých gymnázií odcházejí převážně akceptovaní a populární jedinci, kteří představují jádro třídní skupiny (Holubová, 2011). Tento názor však nebyl u všech vyučujících stálý, což nás přimělo k tomu, abychom se pokusili zjistit, jakou pozici (status) ve třídním kolektivu na základní škole mají žáci, kteří odchází na víceletá gymnázia.

Většina dotazovaných vyučujících deklarovala, že čím více žáků odejde do víceletých gymnázií, tím negativněji se změní celkové třídní klima na 2. stupni základní školy. Pokud se

třídní kolektiv z 1. stupně ponechá jednotný a po přechodu žáků na 2. stupeň nedochází v 6. třídách k velkým organizačním změnám, tak se většina vyučujících, s kterými byly vedeny rozhovory, domnívala, že psychosociální klima ve školní třídě zůstane stejné. Dalším z negativních důsledků fenoménu odchodu žáků do víceletých gymnázií je podle vyučujících a ředitelů škol slučování paralelních tříd (Černý, 2011). V tomto případě by většina vyučujících raději založila úplně nové třídní kolektivy, než dělila a formovala dvě bývalé paralelní třídy, z kterých někteří žáci odešli na víceletá gymnázia. V naprosto nových kolektivech se sociální vazby vytváří mnohem snadněji a to i v případě, když do třídy nastoupí noví žáci. Podle dotazovaných učitelů nově příchozím žákům netrvá adaptace na nové sociální prostředí déle než půl roku (Holubová, 2011). Po uplynutí tohoto časového období si většina příchozích žáků zvykne na chod třídy a její zvyky.

Na základě zmiňovaných zjištění z předchozího kvalitativního výzkumu jsme se rozhodli nahlédnout do problematiky změny třídního klimatu po odchodu žáků na víceletá gymnázia podrobněji, s cílem jednotlivé názory učitelů měřit a kvantifikovat. O víceletých gymnáziích toho bylo doposud napsáno mnoho. Řada analýz dostupných dat poukázala na problematiku rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových škol. Víme, že diferenciací žáků do homogenních vzdělávacích skupin přispívá k růstu vzdělanostních nerovností mezi slabšími a silnějšími žáky (Gamoran & Mare, 1989). Pro úspěšnost v přijetí na víceletá gymnázia hraje také zásadní roli sociální původ, a proto jsou tyto školy navštěvovány zejména žáky s podnětným rodinným zázemím (Matějů & Straková, 2003). Zřejmé pak je, že víceletá gymnázia přinášejí řadu důsledků i pro základní školy, které se často stávají školami „zbytkovými“, na což opakovaně poukazují učitelé škol (Greger & Holubová, 2011). V naší studii se podrobně zaměříme na měření klimatu školní třídy a jeho změn, ke kterým dochází po přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Zjistíme, jaký dopad mohou mít odchody žáků na víceletá gymnázia na utváření třídních kolektivů v rámci povinné školní docházky.

3.1.2 Vymezení výzkumného problému

Tématem, na něž ve své práci zaměřujeme pozornost, je širší okruh (Pelikán, 2011). V našem případě jsme zvolili téma disertační práce *„Změna třídního klimatu po odchodu žáků na osmiletá gymnázia“*, jež pojednává o transformaci psychosociálního třídního klimatu v důsledku organizačních změn, k nimž dochází po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy a odchodem některých žáků na víceletá gymnázia.

V naší práci se orientujeme na měření třídního klimatu jako dlouhodobého jevu trvajícího několik měsíců či let. Zajímá nás, zda vůbec a jakým způsobem se mění psychosociální klima školní třídy po přechodu žáků z 5. do 6. ročníku základní školy, kdy někteří žáci mají možnost školu opustit a začít studovat na osmiletém gymnáziu.

Podle Kerlingera (Pelikán, 2011) je výzkumný problém tázací věta nebo výrok, který se ptá na vztah mezi dvěma či více měřitelnými proměnnými. Formulovali jsme tedy následující výzkumné otázky a výroky, jež považujeme za výzkumné problémy *relačního typu*.

- I. *Jak se mění proměnné psychosociálního klimatu školní třídy po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy?*
- II. *Jaký je vztah mezi změnami organizačními a psychosociálními v třídním kolektivu?*
- III. *Jaký je vztah mezi proměnnými charakterizujícími žáka a jeho zájmem studovat na víceletém gymnáziu?*
- IV. *Jaký je vztah mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho hodnocením proměnných psychosociálního klimatu?*
- V. *Jaký je vztah mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho úspěšným přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu?*
- VI. *Ve třídách, ze kterých odchází větší množství žáků na víceletá gymnázia, dochází ke zhoršení proměnných psychosociálního klimatu.*
- VII. *Ve třídách, do kterých po přechodu na 2. stupeň přichází větší množství nových žáků, dochází ke zhoršení proměnných psychosociálního klimatu.*

Cílem výzkumu je získat informace, jakým způsobem mohou organizační změny ve třídních skupinách ovlivnit třídní klima. Domníváme se, že na základě výsledků analýzy dat budeme schopni pro základní školy připravit návrh, jenž popíše problematické situace v uspořádání třídních kolektivů po odchodu některých žáků na výběrové školy. Cílem výzkumu je tedy stanovit doporučení, jakých organizačních změn by se mělo vedení škol vyvarovat, a které naopak třídním kolektivům neškodí.

3.1.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné problémy jsme formulovali pomocí otázek, jež následně rozpracováváme do dílčích hypotéz. První výzkumná otázka zní: *Jak se mění proměnné psychosociálního klimatu školní třídy po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy?*

Při analýze dat jsme mezi sebou porovnávali celé třídní kolektivy, jež se zúčastnily našeho výzkumu. Dále jsme jednotlivé proměnné porovnávali pouze mezi žáky, kteří byli vzdělávání ve stejných kolektivech 5. a 6. ročníků. Zaměřili jsme se také na žáky, již v 5. ročníku opustili třídu a odešli na výběrové či nevýběrové školy, a žáky, kteří byli nově přijati do 6. ročníků základních škol.

Psychosociální klima školní třídy je vícedimenzionální konstrukt, jenž se skládá z několika dílčích škál. V 5. a 6. ročnících jsme se zaměřili na následující oblasti třídního klimatu: *B1 – moji třídu* (postoje ke třídnímu kolektivu), *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B3 – spolupráci se spolužáky*, *B4 – preferenci soutěžení ze strany žáků*, *B5 – snahu žáků učit se*, *B6 – kázeň ve třídě (klid na výuku)*, *B7 – možnost rozhodovat o třídních záležitostech*, *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* a *B9 – dění o přestávkách*. Jednotlivé škály (oblasti) psychosociálního klimatu školní třídy jsou podrobně popsány ve 4. kapitole disertační práce. V následujícím odstavci pouze formulujeme všechny hypotézy, které jsme rozpracovali pro každou dimenzi psychosociálního klimatu zvlášť. Jejich samotná analýza je pak podrobně rozpracována ve 4. kapitole disertační práce.

Analýza dat III. části dotazníku – psychosociální klima školní třídy

Snaha žáků učit se

H1: Žáci v 5. třídě mají větší snahu k učení než v 6. třídě na 2. stupni základní školy.

H1.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší snahu k učení než v 6. ročníku.

H1.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají větší snahu se učit než jejich ostatní spolužáci.

H1.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, hodnotí snahu k učení negativněji než jejich ostatní spolužáci.

H1.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku větší snahu k učení než v 6. ročníku.

Moje třída

H2: Žáci se v 5. ročníku cítí ve své třídě lépe než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H2.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se v 5. ročníku cítí lépe než v 6. ročníku.

H2.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají svoji třídu raději než jejich ostatní spolužáci.

H2.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, hodnotí svoji třídu negativněji než jejich ostatní spolužáci.

H2.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku svoji třídu raději než v 6. ročníku.

Dobré vztahy se spolužáky

H3: Žáci v 5. ročníku mají se svými spolužáky lepší vztahy než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H3.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku se svými spolužáky lepší vztahy než v 6. ročníku.

H3.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají se svými spolužáky lepší vztahy než jejich ostatní spolužáci.

H3.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, mají horší vztahy se spolužáky než jejich ostatní spolužáci.

H3.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku lepší vztahy se spolužáky než v 6. ročníku.

Spolupráce se spolužáky

H4: Žáci v 5. ročníku se svými spolužáky lépe spolupracují než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H4.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, spolupracují v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

H4.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, spolupracují se svými spolužáky více než jejich ostatní spolužáci.

H4.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, spolupracují se spolužáky méně než jejich ostatní spolužáci.

H4.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni spolupracují v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

Preference soutěžení ze strany žáků

H5: Žáci v 5. ročníku se svými spolužáky více soutěží než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H5.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se svými spolužáky v 5. ročníku více soutěží než v 6. ročníku.

H5.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, soutěží se svými spolužáky více než jejich ostatní spolužáci.

H5.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, soutěží se svými spolužáky méně než jejich ostatní spolužáci.

H5.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni soutěží v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

H5.4a: Žáci, kteří po 5. ročníku opustili třídní kolektiv a jsou nadále vzdělávání v jiné třídě ve stejné škole, jsou v 6. ročníku méně soutěživí než ti, kteří jsou v 5. a 6. třídách vzdělávání ve stejném kolektivu.

Kázeň ve třídě

H6: Žáci v 5. ročníku mají větší klid na výuku než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H6.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší klid na výuku než v 6. ročníku.

H6.1a: Žáci, kteří jsou v 5. a 6. ročníku vzdělávání ve stejném kolektivu, mají v 5. ročníku méně klidu na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H6.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají méně klidu na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H6.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, mají méně klidu na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H6.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku více klidu na výuku než v 6. ročníku.

Možnost rozhodovat o třídních záležitostech

H7: Žáci v 5. ročníku mají větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H7.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než v 6. ročníku.

H7.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než jejich ostatní spolužáci.

H7.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, mají menší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než jejich ostatní spolužáci.

H7.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než v 6. ročníku.

H7.4a: Žáci, kteří po 5. ročníku opustili stálý třídní kolektiv a začali být vzdělávání v jiné třídě na stejné škole, mají v novém třídním kolektivu menší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než úplně nově přijatí žáci.

Jasně zadávání instrukcí učitelů žákům

H8: Žáci v 5. ročníku rozumí učitelovým instrukcím více než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H8.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

H8.1a: Žáci, kteří po přechodu na 2. stupeň zůstali ve stejném třídním kolektivu, rozumí učitelovým instrukcím více než ti, kteří po 5. ročníku přešli do víceletých gymnázií.

H8.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, rozumí učitelovým instrukcím více než jejich ostatní spolužáci.

H8.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, rozumí učitelovým instrukcím méně než jejich ostatní spolužáci.

H8.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

Dění o přestávkách

H9: Žáci se v 5. ročníku těší na přestávky více než v 6. ročníku.

H9.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se v 5. ročníku těší na přestávky více než v 6. ročníku.

H9.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni se v 5. ročníku těší více na přestávky než v 6. ročníku.

Dále jsme řešili druhou výzkumnou otázku: *Jaký je vztah mezi změnami organizačními a psychosociálními ve třídním kolektivu?* Stanovili jsme následující hypotézy.

H10.1: Většina žáků z našeho vzorku, kteří jsou přijati do víceletých gymnázií, opouští třídní kolektivy, ve kterých dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H10.2: Většina nově přijatých žáků z našeho vzorku je vzdělávána ve třídách, kde dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H10.3: Většina žáků z našeho vzorku, jež navštěvuje po ukončení 1. stupně stejný třídní kolektiv, je vzdělávána ve třídách 2. stupně, kde nedochází k zásadním změnám ve třídním kolektivu.

Analýza dat II. části dotazníku – doplňkový dotazník

III. výzkumná otázka: Jaký je vztah mezi proměnnými charakterizujícími žáka a jeho zájmem studovat na víceletém gymnáziu?

H11.1a: Mezi vzděláváním rodičů a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H11.1b: Mezi počtem knih v domácnosti a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H11.2a: Mezi prospěchem dítěte a jeho zájmem studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H11.2b: Mezi zájmem dítěte studovat víceleté gymnázium a vysokou školu je pozitivní vztah.

Analýza dat I. části dotazníku – sociometricko-ratingový dotazník

IV. výzkumná otázka: Jaký je vztah mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho hodnocením proměnných psychosociálního klimatu?

H12.1: Čím jsou žáci oblíbenější a vlivnější, tím lépe hodnotí vztahy mezi spolužáky.

V. výzkumná otázka: Jaký je vztah mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho úspěšným přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu?

H12.2: Mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

3.2 STRUČNÝ POPIS PROJEKTU VÝZKUMU

3.2.1 Popis výběru respondentů

Při výběru vzorku je pro výzkumníka důležité vymezit tzv. *základní soubor*, respektive *základní populaci*, která je množinou všech jedinců, jichž se výzkum může týkat. Jak uvádí Pelikán (2007), základní populace bývá zpravidla velice rozsáhlá a to je důvodem, proč je ze základního souboru pořizován výběr, který by měl být co nejpřesnější zmenšenou kopií původního souboru. Naším prvotním záměrem bylo uskutečnit výzkum ve 26 školách, které se v červnu 2012 zúčastnily longitudinálního šetření CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education) a kde bylo zjištěno, že se více než třetina jejich žáků ucházela o studium na víceletém gymnáziu. Předpokládali jsme, že zájem o výběrové školy je v těchto základních školách každoroční. V našem případě by tedy základním souborem byli žáci 5. ročníků navštěvující nevýběrové základní školy, ze kterých se více než třetina žáků hlásí na víceletá gymnázia.

Náš výběr byl však zúžen podle toho, jaké školy z projektu CLoSE byly ochotny se dvouletého šetření zúčastnit. Výběr respondentů bychom tedy charakterizovali jako *záměrný*, zvolili jsme ho z *vícestupňového, pravděpodobnostního* výběru CLoSE. Nakonec se našeho šetření zúčastnilo 9 nevýběrových základních škol z projektu CLoSE a 3 školy, které nám potvrdily každoroční velký zájem žáků o studium na víceletém gymnáziu. Návaznost na zmiňovaný projekt CLoSE je z naší strany velice vítána. Domníváme se, že může přispět k realizaci dalších longitudinálních výzkumů, kterých není v českém pedagogickém výzkumu mnoho.

V prvním kole hlavního šetření jsme dotazníky zadali do 30 tříd 5. ročníků základních škol. Pracovali jsme s výběrovým souborem o velikosti 723 žáků (49,4 % dívek a 50,6 % chlapců). O rok později jsme s upraveným dotazníkem pro žáky 6. tříd vstoupili do stejného výzkumného prostředí. Výběrový soubor tak činil 29 tříd 6. ročníků základních škol, což zahrnovalo 668 žáků (48,8 % dívek a 51,2 % chlapců). V 6. třídách tedy došlo k založení jedné nové třídy a dvě 5. třídy zanikly, neboť byly sloučeny s bývalými paralelními třídami. O rok později se výzkumu zúčastnily stejné školy jako v roce 2014, kdy jsme výzkum zahájili. Neměli jsme tedy žádný úbytek (*attrition rate*) na úrovni škol, tříd a minimální u žáků.

Konečný vzorek tvořil 11 tříd, ze kterých se aspoň třetina žáků ucházela o studium na osmiletém gymnáziu, a 19 tříd, v nichž byl zájem o výběrové školy menší. Nicméně i třídy s menším zájmem žáků o výběrové školy jsme do výzkumu zařadili. Z toho důvodu, abychom zjistili, jakým způsobem se budou hodnoty proměnných psychosociálního klimatu lišit ve stálém a změněném prostředí školní třídy. V průběhu analýzy jsme také zaregistrovali, že třídní skupiny, jež na začátku nesplňovaly výběrové požadavky, byly pro náš výzkum zajímavější než ty, které je splňovaly. Příkladem bychom mohli uvést *Zlatou školu (6)*, ze které se na víceletá gymnázia hlásila méně než třetina žáků (pouze 9 uchazečů), přesto na 2. stupni došlo ke sloučení bývalých 5. paralelních tříd a z jedné 6. třídy byla vytvořena výběrová větev.

Z následující tabulky (Tabulka 3) je zřejmé, jakým způsobem jsme s jednotlivými třídami pracovali. Zajímalo nás, kolik žáků se hlásilo ke studiu na víceletém gymnáziu, kolik uchazečů bylo následně na výběrové školy přijato a kolik žáků nově přišlo do původních třídních kolektivů.

Škola	Změna	Počet žáků 5. třída	Hlásili se na VG		Přijati na VG		Počet žáků 6. třída	Noví žáci	
			počet	podíl	počet	podíl		počet	podíl
Červená (1) (CLoSE)	5. A–6. A	20	11	0,55	5	0,25	20	5	0,25
	5. B–6. B	20	10	0,50	2	0,10	20	2	0,10
	5. C – zanikla	24	8	0,33	7	0,29			
	5. E–6. C	22	10	0,45	3	0,14	26	8	0,31
Zelená (2)	5. D–6. D	27	10	0,37	5	0,19	23	7	0,30
	5. C–6. A	25	6	0,24	5	0,20	26	17	0,65
	5. B–6. B	26	7	0,27	5	0,19	27	17	0,63
	5. A – zanikla	24	7	0,29	7	0,29			
Modrá (3) (CLoSE)	5. A–6. A	29	5	0,17	1	0,03	20	1	0,05
	noví–6. B						24	15	0,63
	5. B–6. C	26	4	0,15	1	0,04	20	5	0,25
	5. C–6. D	24	9	0,38	3	0,13	28	17	0,61
Bílá (4) (CLoSE)	5. A–6. A	24	3	0,13	1	0,04	28	7	0,25
Černá (5) (CLoSE)	5. A–6. A	30	10	0,33	5	0,17	30	6	0,20
	5. B–6. B	29	3	0,10	1	0,03	29	2	0,07
Zlatá (6) (CLoSE)	5. B–6. A	25	6	0,24	3	0,12	24	14	0,58
	5. A–6. B	25	3	0,12	3	0,12	27	16	0,59
Šedá (7) (CLoSE)	5. A–6. A	24	1	0,04	1	0,04	22	2	0,09
	5. B–6. B	26	12	0,46	7	0,27	19	2	0,11
	5. C–6. C	28	4	0,14	0	0,00	27	0	0,00
	5. D–6. D	20	2	0,10	0	0,00	23	5	0,22
Fialová (8) (CLoSE)	5. A–6. A	24	5	0,21	5	0,21	21	5	0,24
	5. B–6. B	24	11	0,46	4	0,17	24	4	0,17
Žlutá (9)	5. A–6. A	22	10	0,45	5	0,23	19	2	0,11
	5. B–6. B	25	13	0,52	8	0,32	19	3	0,16
Oranžová (10) (CLoSE)	5. A–6. A	24	4	0,17	3	0,13	23	8	0,35
	5. B–6. B	22	3	0,14	2	0,09	19	6	0,32
Stříbrná (11) (CLoSE)	5. A–6. A	19	3	0,16	1	0,05	17	1	0,06
	5. B–6. B	18	2	0,11	0	0,00	18	1	0,06
Hnědá (12)	5. A–6. A	25	3	0,12	1	0,04	24	1	0,04
	5. B–6. B	25	8	0,32	5	0,20	19	2	0,11

Tabulka 3: Přehled škol podle přijatých žáků do VG a nově příchozích

Přestože jsme původně měli v úmyslu vybrat třídy, o kterých jsme z předchozího roku věděli, že se z nich více než třetina žáků hlásí ke studiu na osmiletá gymnázia, situace se v následujícím roce značně změnila. Naše výběrové kritérium tedy nebylo příliš spolehlivé, neboť v dalším roce se hlásilo na výběrové školy méně žáků, než jsme předpokládali. Nicméně nás zajímalo, jak se změní proměnné psychosociálního klimatu ve třídách, ze kterých odešlo větší množství žáků na osmiletá gymnázia, a následně v třídních kolektivech, do kterých byl přijat značný počet nových žáků.

Jednotlivé třídy jsme rozdělili do čtyř seskupení (*VG 12*, *VG 123*, *Noví 12* a *Noví 123*) na základě podílů žáků, kteří odešli na výběrové školy, a nově příchozích do 6. ročníků 2. stupně. První seskupení jsme nazvali *VG 12*, třídy v něm byly rozděleny podle přijatých žáků na víceletá gymnázia do dvou skupin. Skupina č. 1 obsahovala třídní kolektivy (v našem případě 13 tříd), ze kterých odešlo na osmiletá gymnázia větší množství žáků (od 0,32 do 0,17 %). Druhá skupina pak obsahovala třídní kolektivy (17 tříd), ze kterých odešel na osmiletá gymnázia menší počet žáků (od 0,14 do 0,00 %) (Tabulka 4).

Druhé seskupení jsme nazvali *VG 123*, třídy zúčastněné na našem výzkumu v něm byly rozděleny do třech skupin. První skupina ze seskupení *VG 12* zůstala nezměněná, druhou skupinu jsme rozdělili na další dvě, kdy v jedné skupině bylo 7 a ve druhé 10 tříd. V 7 třídách byl podíl žáků, kteří odešli na víceletá gymnázia, od 0,14 do 0,09 % a v 10 třídách od 0,05 do 0,00 %. Rozdělení tříd je znázorněno v následující tabulce (Tabulka 4).

Škola	Změna	Přijati na VG		VG 12	VG 123
		počet	podíl		
Žlutá (9)	5. B – 6. B	8	0,32	1	1
Červená (1)	5. C – zanikla	7	0,29	1	1
Zelená (2)	5. A – zanikla	7	0,29	1	1
Šedá (7)	5. B – 6. B	7	0,27	1	1
Červená (1)	5. A – 6. A	5	0,25	1	1
Žlutá (9)	5. A – 6. A	5	0,23	1	1
Fialová (8)	5. A – 6. A	5	0,21	1	1
Zelená (2)	5. C – 6. A	5	0,20	1	1
Hnědá (12)	5. B – 6. B	5	0,20	1	1
Zelená (2)	5. B – 6. B	5	0,19	1	1
Červená (1)	5. D – 6. D	5	0,19	1	1
Černá (5)	5. A – 6. A	5	0,17	1	1
Fialová (8)	5. B – 6. B	4	0,17	1	1
Červená (1)	5. E – 6. C	3	0,14	2	2
Modrá (3)	5. C – 6. D	3	0,13	2	2
Oranžová (10)	5. A – 6. A	3	0,13	2	2
Zlatá (6)	5. A – 6. B	3	0,12	2	2
Zlatá (6)	5. B – 6. A	3	0,12	2	2
Červená (1)	5. B – 6. B	2	0,10	2	2
Oranžová (10)	5. B – 6. B	2	0,09	2	2
Stříbrná (11)	5. A – 6. A	1	0,05	2	3
Bílá (4)	5. A – 6. A	1	0,04	2	3
Šedá (7)	5. A – 6. A	1	0,04	2	3
Hnědá (12)	5. A – 6. A	1	0,04	2	3
Modrá (3)	5. B – 6. C	1	0,04	2	3
Černá (5)	5. B – 6. B	1	0,03	2	3
Modrá (3)	5. A – 6. A	1	0,03	2	3
Šedá (7)	5. D – 6. D	0	0,00	2	3
Stříbrná (11)	5. B – 6. B	0	0,00	2	3
Šedá (7)	5. C – 6. C	0	0,00	2	3
Modrá (3)	noví – 6. B				

Tabulka 4: Rozdělení žáků do skupin VG 12 a VG 123

Obdobně jsme rozdělili třídy podle počtu nově příchozích žáků (Tabulka 5). První seskupení jsme nazvali *Noví 12*, třídy v něm byly rozděleny do dvou skupin, kdy skupina č. 1 obsahovala třídní kolektivy (v našem případě 14 tříd), do kterých přišlo na 2. stupni větší množství nových žáků (od 0,65 do 0,24 %). Druhá skupina pak obsahovala třídní kolektivy (15 tříd), do kterých na 2. stupni přišlo méně nových žáků (od 0,22 do 0,00 %).

Škola	Změna	Noví žáci		Noví 12	Noví 123
		počet	podíl		
Zelená (2)	5. C–6. A	17	0,65	1	1
Zelená (2)	5. B–6. B	17	0,63	1	1
Modrá (3)	noví–6. B	15	0,63	1	1
Modrá (3)	5. C–6. D	17	0,61	1	1
Zlatá (6)	5. A–6. B	16	0,59	1	1
Zlatá (6)	5. B–6. A	14	0,58	1	1
Oranžová (10)	5. A–6. A	8	0,35	1	1
Oranžová (10)	5. B–6. B	6	0,32	1	1
Červená (1)	5. E–6. C	8	0,31	1	1
Červená (1)	5. D–6. D	7	0,30	1	1
Červená (1)	5. A–6. A	5	0,25	1	2
Modrá (3)	5. B–6. C	5	0,25	1	2
Bílá (4)	5. A–6. A	7	0,25	1	2
Fialová (8)	5. A–6. A	5	0,24	1	2
Šedá (7)	5. D–6. D	5	0,22	2	2
Černá (5)	5. A–6. A	6	0,20	2	2
Fialová (8)	5. B–6. B	4	0,17	2	2
Žlutá (9)	5. B–6. B	3	0,16	2	2
Hnědá (12)	5. B–6. B	2	0,11	2	3
Žlutá (9)	5. A–6. A	2	0,11	2	3
Šedá (7)	5. B–6. B	2	0,11	2	3
Červená (1)	5. B–6. B	2	0,10	2	3
Šedá (7)	5. A–6. A	2	0,09	2	3
Černá (5)	5. B–6. B	2	0,07	2	3
Stříbrná (11)	5. A–6. A	1	0,06	2	3
Stříbrná (11)	5. B–6. B	1	0,06	2	3
Modrá (3)	5. A–6. A	1	0,05	2	3
Hnědá (12)	5. A–6. A	1	0,04	2	3
Šedá (7)	5. C–6. C	0	0,00	2	3
Červená (1)	5. C – zanikla				
Zelená (2)	5. A – zanikla				

Tabulka 5: Rozdělení žáků do skupin Noví 12 a Noví 123

Poslední seskupení jsme nazvali *Noví 123*, třídy v něm byly rozděleny do třech skupin. V první skupině jsou zařazeny kolektivy (10 tříd), do kterých bylo přijato největší množství nových žáků (od 0,65 do 0,30 %). Ve druhé skupině jsou umístěny třídy (8), jejichž podíl nových žáků byl v rozmezí od 0,25 do 0,16 %. Ve třetí skupině jsou pak kolektivy (11 tříd), jejichž počet nových žáků je nejmenší (od 0,11 do 0,00 %). Rozdělení tříd je znázorněno v následující tabulce (Tabulka 5).

Na základě těchto údajů jsme zjišťovali, zda dochází ve třídách, ze kterých odchází větší množství žáků na výběrová víceletá gymnázia, ke značnému zhoršení proměnných psychosociálního klimatu. Dále jsme se zaměřili na třídní skupiny, do kterých bylo přijato po přechodu na 2. stupeň velké množství nových žáků. Zajímalo nás, zda v těchto skupinách došlo

ke zhoršení proměnných psychosociálního klimatu oproti minulému roku. Podrobná analýza dat je rozeepsaná v závěrečné kapitole disertační práce (4.4 Shrnutí výsledků).

3.2.2 Popis výzkumu

V zimě 2014 jsme realizovali předvýzkum ve zvolené pražské základní škole. Pilotní dotazník jsme zadali ve dvou 5. třídách ($N = 51$). Skládal se z vybraných baterií otázek ke klimatu školní třídy, které byly navrženy J. Marešem a S. Ježkem v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Mareš & Ježek, 2012). Dotazník sledoval následující stránky klimatu školní třídy: *dobré vztahy se spolužáky, spolupráci se spolužáky, vnímanou oporu od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preferenci soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativu žáků, snahu žáků učit se a snahu zalíbit se okolí*. Dále jsme pilotní dotazník rozšířili o otázky z mezinárodního šetření PISA zabývající se kázní v třídním kolektivu a doplňkovými otázkami, jež zjišťovaly pohlaví žáka a jeho zájem o studium na víceletém gymnáziu.

Na základě pilotního šetření jsme měřili délku času zadávání dotazníku a následně jeho vyplnění žáky. V obou třídách netrvalo žákům dotazník vyplnit déle než jednu vyučovací hodinu (45 minut). Po vyhodnocení dat z předvýzkumu jsme se rozhodli v hlavním výzkumu vynechat některé ze zmiňovaných škál, jež řeší klima školní třídy. Pominuli jsme např. položky, které se zabývaly interakcí žáků s učiteli, a to převážně z toho důvodu, že jsme data sbírali dva roky, tudíž by žáci v 5. a 6. třídách hodnotili rozdílné vyučující. Na závěr jsme pracovali s následujícími škálami, jež řeší klima školní třídy: *B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy se spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B4 – preference soutěžení ze strany žáků, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech, B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům a B9 – dění o přestávkách*. Do analýz jsme dále přidali sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala a doplňkové otázky, jež zjišťovaly prospěch žáka a sociálně ekonomický status rodiny (vzdělání rodičů, počet knih v domácnosti). Dotazník pro 6. ročníky byl dále rozšířen o otázky zjišťující rozdíly mezi 1. a 2. stupněm.

Data jsme sbírali na jaře 2014 a 2015 ve 12 základních školách v České republice. Dotazník jsme osobně zadali v 59 třídách (2014 – 30 tříd, 2015 – 29 tříd). Délka času pro vyplnění dotazníku nebyla omezena, většina žáků zapojených do výzkumu odevzdala vyplněný dotazník po 60minutové práci. Žákům, kteří v daný den sběru dat nebyli přítomni ve škole, nebyl

stanoven náhradní termín pro vyplnění dotazníku. Při porovnání změny jednotlivých proměnných klimatu školní třídy jsme pracovali pouze s daty, jež jsme měli k dispozici od stejných žáků z obou ročníků.

Sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala jsme zadali ve formě „papír-tužka“ a postupovali jsme podle příručky T-118 (1979). Žákům jsme rozdali záznamové listy obsahující kromě jména a pořadového čísla žáka také sloupce, ve kterých ostatní žáci hodnotili vliv, sympatii a uváděli důvod sympatie k jednotlivým spolužákům. První fázi zadávání sociometricko-ratingového dotazníku jsme urychlili tím, že jsme si záznamové listy připravili předem a rozdali je žákům již s vyplněnými jmény. Tento postup zkrátil zadávání sociometricko-ratingového dotazníku cca o 30 minut.

Žákům byly představeny instrukce, jež jsou součástí souboru *Sociometricko-ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala*. Žáci podle nich vyplnili „Vliv“, „Sympatii“ a „Zdůvodnění sympatií“ ke jménu každého spolužáka, nikoli však ke svému vlastnímu. Žáci hodnotili kategorie vlivu a sympatie spolužáků číslicemi od 1 do 5 (kategorie VLIVU: 1. *nejvlivnější žák třídy*, 2. *patří mezi několik nejvlivnějších*, 3. *má průměrný vliv jako většina žáků*, 4. *má slabý vliv*, 5. *nemá žádný nebo téměř žádný vliv*; kategorie SYMPATIE: 1. *velmi sympatický*, 2. *sympatický*, 3. *ani sympatický, ani nesympatický*, 4. *spíše nesympatický*, 5. *nesympatický*). Na závěr žáci popsali jednou větou, z jakého důvodu je jim jmenovaný žák sympatický, či nesympatický („Zdůvodnění sympatií“).

Všechny dotazníky byly následně přepsány do programu SPSS, ve kterém jsme vytvořili datovou matici, jež zahrnovala celkem 814 případů a 224 proměnných. Za sběr dat a vyhodnocení sociometricko-ratingových dotazníků Vladimíra Hrabala a dotazníků ke klimatu školní třídy byla zodpovědná jedna osoba. Analýzu 1387 sociometricko-ratingových dotazníků (721 žáků za 5. ročník a 666 žáků za 6. ročník) jsme ukončili koncem roku 2015. V únoru 2015 jsme školám poslali první výzkumnou zprávu s výsledky sociometricko-ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala, jehož sběr dat proběhl na jaře 2014.

Vedení školy jsme předem upozornili, že sociometricko-ratingový dotazník nebyl hodnocen psychologem, nýbrž doktorandkou oboru pedagogika. Následovala korespondence nebo osobní setkání s třídním vyučujícím, psychologem školy či metodikem prevence, se kterými jsme výsledky sociometricko-ratingového dotazníku konzultovali. Společně jsme tak

v některých případech odhalili problémové a sociálně patologické jevy v třídních kolektivech (šikana, násilí, rasismus), o kterých třídní vyučující nevěděli. Učitelé ocenili konzultaci výsledků sociometricko-ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala, což se také projevilo v přístupu vyučujících při druhém kole sběru dat, kdy více než před rokem apelovali na žáky, aby dotazník řádně vyplnili. Ukázka výzkumné zprávy ze zimy 2015 je k dispozici v příloze č. I.

Jak jsme zmínili na začátku kapitoly, naše výzkumné šetření bychom mohli charakterizovat jako longitudinální, jež zahrnuje studium stejné skupiny jednotlivců po delší časové období. Druhé kolo sběru dat proběhlo ve stejných školách a třídách na jaře 2015. Po přechodu na 2. stupeň došlo v některých školách ke značným organizačním změnám v třídních kolektivech, následovalo tedy vyhledání jednotlivých žáků, již byli nadále vzděláváni ve sloučených kolektivech nebo ze školy přešli do víceletých gymnázií či jiných škol.

Po analýze dat sociometricko-ratingového dotazníku z 2. kola šetření jsme školám poslali v listopadu 2015 další výzkumnou zprávu. Analýzu dat z 6. tříd jsme srovnali s analýzou dat z minulých 5. tříd, ve kterých jsme sběr dat uskutečnili před rokem, v červnu 2014. Na základě celkové analýzy jsme vedení školy požádali, jestli by nám společně s třídními učiteli, psychology škol a metodiky prevence mohli popsat změny v třídních kolektivech, ke kterým podle nich došlo po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy. Třídní vyučující jsme dále požádali o charakteristiku žáků, již odešli do víceletých gymnázií, a nově příchozích žáků. Dále nás zajímalo, jaké výsledky vyučující ve výzkumných zprávách překvapily a s čím nesouhlasili. Jen v ojedinělých případech jsme se s třídními vyučujícími sešli osobně, většinou jsme odpovědi na otázky obdrželi přes e-mail či jinou elektronickou komunikaci. Ukázka druhé výzkumné zprávy, jež byla školám zaslána v listopadu 2015, je k dispozici v příloze č. II.

Spolupráci se školami bychom ohodnotili velmi dobře, obzvlášť po vypracování první výzkumné zprávy, již jsme školám dali k dispozici. Vedení škol a třídní vyučující jsme písemně informovali o průběhu výzkumu a jeho výsledcích. Jediný problém, který jsme při dlouhodobém výzkumu zaregistrovali, byla dostupnost vyučujících po celé tři roky realizace výzkumu. Ztratili jsme např. kontakt s mladými paními učitelkami, jež po dobu výzkumu odešly na mateřské dovolené či přestaly ve škole nadále vyučovat z jiného důvodu. Z některých škol jsme tedy neobdrželi úplnou zpětnou vazbu vyučujících, která pro nás byla velice důležitá.

V následující kapitole podrobně popíšeme, jaké metody a výzkumné nástroje jsme použili při sběru dat. Jak uvádí Pelikán (2011), pro výzkumníka je významným předpokladem k úspěšné realizaci výzkumu najít nejvhodnější nástroj k uchopení problému. V našem případě jsme kompletovali výzkumný nástroj postupně. V prvním roce doktorandského studia jsme četli zahraniční a českou odbornou literaturu, jež se zabývá klimatem školní třídy a jeho měřením. Přípravu výzkumných metod jsme konzultovali se zkušenými odborníky a výzkumný záměr jsme prezentovali na pedagogických konferencích. Od počátku jsme věděli, že pro sběr dat použijeme standardizované dotazníky, jež měří klima školní třídy. Doplnující sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala jsme však do výzkumu zařadili na základě doporučení kolegů psychologů, neboť jsme měli zájem rozpoznat sociometrickou charakteristiku jednotlivých žáků zúčastněných na našem výzkumu.

3.3 VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY POUŽITÉ PŘI SBĚRU DAT

Na základě výzkumných metod vymezených Pelikánem (2011) v publikaci o empirickém výzkumu v pedagogických jevech jsme v našem výzkumu využili metodu explorativní, ratingovou a metodu měření sociálních vztahů, jež používá sociometrické techniky. Jednotlivé výzkumné metody a jejich analytické postupy jsou podrobně popsány v následujících kapitolách.

3.3.1 Dotazník psychosociálního klimatu školní třídy

Tvorbou výzkumného nástroje, kterým jsme měřili psychosociální klima školní třídy, jsme se zabývali prvním rokem doktorandského studia. Předcházelo studium literatury a vypracování přehledu zahraničních i tuzemských dotazníků, které měří psychosociální klima školní třídy. Pro náš dotazník jsme převzali vybrané baterie otázek ze standardizovaného dotazníku ke klimatu školní třídy, jenž byl vytvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Mareš & Ježek, 2012). Autoři při jeho tvorbě zvolili dva zahraniční nástroje: dotazník *MCEI – Multicultural Classroom Environment Instrument* (Carroll, 2006) a dotazník *WIHIC – What Is Happening In this Class*, jež byly přeloženy do českého jazyka a upraveny tak, aby s nimi bylo možné pracovat v české škole.

Dále jsme jednotlivé škály doplnili o položky z kvantitativního výzkumu J. Oakes (1985), jež se dotazovaly žáků na klima školní třídy (*classroom climate*) a jejich příležitosti k učení (*opportunities to learn*). Pracovali jsme tedy s následujícími škálami: *dobré vztahy se spolužáky*, *spolupráce se spolužáky*, *preference soutěžení ze strany žáků*, *snaha žáků učit se*, *možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech*, *jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* a *dění o přestávkách*.

Dotazník jsme dále doplnili dvěma bateriemi otázek z mezinárodního šetření PISA (OECD, 2009). První zjišťuje, kolik *klidu na výuku* je žákům ve škole poskytováno, druhá řeší, jak se žáci cítí v třídním kolektivu (*Moje třída je místem, kde...*). Dotazník pro 6. ročník jsme rozšířili o položky, které se ptají na rozdíly mezi 1. a 2. stupněm. Inspirovali jsme se otázkami z německého výzkumu NEPS *National Educational Panel Study*, ve kterém žáci srovnávali rozdíly mezi *Grundschule* a *Hauptschule* (NEPS, 2011).

Původně se náš výzkumný nástroj skládal z 10 škál psychosociálního klimatu školní třídy, jež v dotazníkovém šetření zahrnovaly 78 položek. Na základě položkové analýzy a faktorové

analýzy dat jsme dotazník zkrátali o položky, jež vhodně nesytily dané faktory. Na závěr jsme tedy pracovali s 10 škálami a 57 položkami.

3.3.2 Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala

Dotazník psychosociálního klimatu školní třídy jsme doplnili o sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala (SORAD), jenž získává informace o vztazích mezi spolužáky a zároveň rozpozná žákovu osobnostní charakteristiku a jeho pozici v třídním kolektivu (Hrabal, 1989). SORAD jsme zvolili jako sociometrickou techniku pro diagnostiku sociability žáka. Výhodou sociometricko-ratingové metody je snadná použitelnost a dosažitelnost. Na základě naší zkušenosti se domníváme, že není pro pedagogy a psychology obtížné SORAD zadat, a navíc jej žáci vyplňují rádi, neboť mají prostor hodnotit své spolužáky a interní vztahy ve třídě. Za časově náročné však považujeme zpracování SORADu a jeho následnou analýzu.

Hrabal nazval SORAD ratingový, neboť jeho základem je posuzovací stupnice od 1 do 5. Žáci hodnotí jednotlivé spolužáky od nejvíce vlivného a oblíbeného po nejméně vlivného a oblíbeného žáka. Technika SORAD je podrobně popsána v příloze č. VII.

3.3.3 Doplnkový dotazník

Doplnkový dotazník se skládal pouze z 10 otázek. Pomocí nich jsme zjišťovali pohlaví žáka, vzdělání matky a otce, prospěch žáka (známka na pololetním vysvědčení z matematiky, českého jazyka, anglického jazyka, přírodopisu, vlastivědy a 6. ročník byl doplněn o známky z fyziky a zeměpisu). Dále jsme se žáků ptali, zda se hlásili ke studiu na osmiletém gymnáziu a jestli byli přijati. Zajímalo nás také kulturní zázemí rodiny, jež jsme zjišťovali otázkou z výzkumného šetření PISA, která se žáků dotazuje na počet knih v rodině.

V této kapitole jsme podrobně popsali výzkumné metody a techniky, které jsme použili při sběru dat. V následující kapitole se převážně zaměříme na vyladění dotazníkových položek, kterými jsme zjišťovali psychosociální klima školní třídy.

3.4 FAKTOROVÁ ANALÝZA – VYLADĚNÍ DOTAZNÍKOVÝCH POLOŽEK

Faktorová analýza ve své explorační verzi neslouží k testování hypotéz ani k měření souvislosti mezi nezávisle a závisle proměnnými. *Explorační faktorová analýza (exploratory factor analysis)* se používá v počátečních fázích výzkumu a je především určena pro konstrukci škál. Umožňuje nám tedy redukovat data a extrahovat stabilní faktory. Podle Hendla (2015)

explorační faktorová analýza zjišťuje korelace většího množství proměnných, jež se shlukují a silně spolu korelují. Proměnné z různých shluků naopak mezi sebou korelovat nemají a jeden shluk proměnných je charakteristický pro danou faktorovou proměnnou.

V našem případě jsme jednotlivé škály (*B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy se spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B4 – preference soutěžení ze strany žáků, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech, B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům, B9 – dění o přestávkách a B10 – rozdíl mezi 1. a 2. stupněm*) a jejich položky (Tabulka 12), jež byly převzaty ze standardizovaných dotazníků, vyladili na základě zjištění vnitřní konzistence, která je odhadována Cronbachovým koeficientem alfa. Podle Soukupa (2006) má smysl Cronbachovu alfu užít tehdy, pokud chceme vytvořit z několika položek souhrnnou škálu. Jako příklad uvádíme redukci dotazníkových položek ve škále zabývající se *spoluprací se spolužáky* (Tabulka 6).

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
R5B3Q1 Svoje...	24,86	18,42	0,46	0,59	0,65
R5B3Q2 Diskutujeme...	24,73	18,00	0,52	0,57	
R5B3Q3 Ostatní...	25,06	17,80	0,46	0,59	
R5B3Q4 V předmětech...	25,21	18,94	0,38	0,61	
R5B3Q5 Spolužáci...	25,03	18,81	0,45	0,59	
R5B3Q6 Někteří...	24,41	21,45	0,17	0,66	
R5B3Q7 Někteří...	23,89	22,19	0,21	0,65	
R5B3Q8 Když...	24,17	22,61	0,09	0,68	
R5B3Q1 Svoje...	17,06	14,08	0,52	0,65	0,71
R5B3Q2 Diskutujeme...	16,93	13,73	0,57	0,64	
R5B3Q3 Ostatní...	17,26	13,56	0,50	0,66	
R5B3Q4 V předmětech...	17,41	14,38	0,44	0,68	
R5B3Q5 Spolužáci...	17,23	14,22	0,53	0,65	
R5B3Q7 Někteří...	16,10	18,73	0,09	0,76	
R5B3Q1 Svoje...	12,76	12,87	0,52	0,71	0,76
R5B3Q2 Diskutujeme...	12,63	12,47	0,58	0,69	
R5B3Q3 Ostatní...	12,96	12,37	0,50	0,72	
R5B3Q4 V předmětech...	13,11	12,99	0,46	0,73	
R5B3Q5 Spolužáci...	12,93	12,88	0,55	0,70	

Tabulka 6: Vyladění dotazníkových položek ve škále B3 – spolupráce se spolužáky na základě vnitřní konzistence

Většinu dotazníkových položek jsme redukovali zjištěním vnitřní konzistence jednotlivých škál. Postupy redukce jsou znázorněny v příloze č. V pro každou škálu zvlášť. Škály, jež obsahují velké množství položek (např. *snaha žáků k učení*), jsme ladili pomocí explorační faktorové analýzy. Díky ní jsme ve škálách vybrali dotazníkové položky, jež mezi sebou korelovaly, a bylo z nich možné vytvořit novou proměnnou.

V následující tabulce (Tabulka 7) jsou znázorněny korelační koeficienty mezi položkami a příslušnými faktory. Barevně jsme označili silné faktorové zátěže (náboje), jejichž hodnota je větší než 0,3. Pro zvýšení interpretovatelnosti faktorů jsme je rotovali pomocí funkce Varimax. V našem případě se faktorové zátěže po rotaci rozložily do čtyř faktorů. Můžeme si všimnout, že položka R5B5Q11 má vysokou faktorovou zátěž pouze v jedné komponentě (korelace se 4. faktorem je 0,75). Položku jsme tedy vyloučili, neboť nekoreluje s ostatními škálovými položkami.

Dále jsme vyřadili položky R5B5Q12, R5B5Q13 a R5B5Q14, které sice leží na stejném faktoru, ale vnitřní konzistence celkové škály je při jejich započtení nižší. Poslední vyřazená položka je R5B5Q9, jejíž faktorová zátěž je nejslabší a jako jediná z položek na 1. faktoru nepojednává o jednotlivci, ale o všech žácích ve třídě. Obdobným způsobem jsme vyladili další škály v dotazníkovém šetření.

Rotated Component Matrix				
5. ročníky	Faktor			
Položky	1	2	3	4
R5B5Q1 Snažím se, aby za mnou byl vidět...	0,23	0,71	-0,11	0,10
R5B5Q2 Snažím se udělat vše, co jsem si...	0,16	0,73	-0,08	0,09
R5B5Q3 Víím, co se chci naučit.	0,11	0,73	-0,05	-0,09
R5B5Q4 Při vyučování dávám pozor.	0,70	0,16	0,02	-0,20
R5B5Q5 Snažím se opravdu porozumět tomu...	0,64	0,38	-0,03	-0,14
R5B5Q6 Víím, jak...	0,45	0,46	0,05	-0,02
R5B5Q7 Obvykle...	0,67	0,09	-0,22	0,32
R5B5Q8 Obvykle...	0,72	0,17	-0,11	0,20
R5B5Q9 Žáci...	0,40	-0,02	0,02	-0,46
R5B5Q10 Obvykle...	0,73	0,22	-0,06	0,02
R5B5Q11 Žákům...	0,19	0,05	0,14	0,75
R5B5Q12 Většinu...	0,03	-0,02	0,71	0,18
R5B5Q13 Je mi jedno...	-0,22	-0,21	0,60	0,31
R5B5Q14 Mám pocit...	-0,08	-0,04	0,74	-0,26

Tabulka 7: Vyladění dotazníkových položek ve škále B5 – snaha žáků učit se na základě explorační faktorové analýzy

Na závěr byla faktorová struktura všech vyladěných dotazníkových položek kontrolována s kolmou rotací Varimax a při extrakci faktorů byl nastaven počet faktorů pevně na 9 v 5. ročnících a 10 v 6. ročnících. Z následující strukturní matice je zřejmé, že v naprosté většině případů mají položky jednotlivých škál nejvyšší náboje na stejném faktoru. Tomu odpovídají uspokojivé vnitřní konzistence škál (Cronbachovy alfy CA), jež jsou také prezentovány v následující tabulce (Tabulka 10).

V 5. ročnících leží první tři škály (*moje třída, dobré vztahy se spolužáky a spolupráce se spolužáky*) na společném faktoru. Záporné položky z první škály, jež řeší, jak se žáci cítí ve svém třídním kolektivu, vytvořily samostatný devátý faktor v kladných hodnotách.

Dále jsme si všimli, že poslední tři položky ve škále *B4 – preference soutěžení ze strany žáků* zároveň sytí faktor, na kterém také leží poslední tři položky ze škály *B6 (kázeň ve třídě)*. Tyto položky byly převzaty z výzkumu J. Oakes (1985) a týkají se vztahů mezi spolužáky (*student-peer relationships*). Ostatní škály v 5. ročnících (*B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech, B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům a B9 – dění o přestávkách*) leží na samostatných faktorech. Obdobným způsobem jsme vyladili položky dotazníkového šetření v 6. třídách (příloha č. IV).

V následující tabulce (Tabulka 12) jsou žlutě podbarveny všechny položky, se kterými jsme po vyladění dotazníku pracovali.

Položky	Faktor									Škála	CA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
B1Q1 Kde...	0,66	0,00	0,00	0,01	-0,20	0,02	-0,03	-0,02	-0,25	1	0,78
B1Q2 Kde...	0,57	-0,05	0,07	0,04	-0,16	0,10	0,04	-0,19	-0,27		
B1Q3 Kde...	-0,42	0,14	-0,08	0,06	0,38	0,09	0,10	0,12	0,32		
B1Q4 Kde...	0,63	0,02	0,15	0,03	-0,09	0,09	-0,02	-0,12	-0,12		
B1Q5 Kde...	-0,51	0,11	-0,08	0,04	0,33	0,08	0,05	0,02	0,40		
B1Q6 Kde...	-0,20	0,21	-0,16	0,06	-0,13	-0,14	0,14	0,01	0,54		
B1Q7 Kam...	-0,28	0,09	-0,11	0,05	-0,15	-0,01	0,03	0,05	0,68		
B2Q1 V na...	0,67	-0,01	0,03	0,06	-0,18	0,08	-0,11	0,09	-0,30	2	0,87
B2Q2 Spol...	0,75	-0,11	0,08	-0,01	-0,20	0,02	-0,06	-0,11	-0,23		
B2Q4 Má...	0,74	-0,02	0,14	0,05	-0,20	0,00	-0,02	-0,01	-0,18		
B2Q5 Kdy...	0,69	-0,09	0,17	0,00	-0,06	0,09	-0,10	-0,07	-0,02		
B2Q8 Má...	0,68	-0,11	0,02	-0,02	-0,10	0,13	-0,05	-0,08	-0,23		
B3Q1 Svoj...	0,61	-0,05	0,12	0,00	0,03	0,09	-0,02	0,15	0,26	3	0,76
B3Q2 Disk...	0,61	-0,11	0,13	0,00	0,11	0,12	0,17	0,01	0,20		
B3Q3 Osta...	0,53	-0,08	0,23	0,13	0,18	0,00	0,08	0,09	0,21		
B3Q4 V př...	0,57	-0,08	-0,01	0,05	0,21	0,14	0,06	-0,07	0,21		
B3Q5 Spol...	0,71	-0,13	0,16	0,09	0,05	0,07	-0,06	-0,08	0,04		
B4Q1 Vadí...	-0,03	0,02	-0,09	0,09	0,11	0,08	0,77	0,03	0,03	4	0,64
B4Q3 Cítí...	-0,01	0,06	-0,04	-0,07	0,01	0,15	0,78	0,00	0,06		
B4Q4 Jse...	-0,08	0,04	0,19	0,16	-0,17	-0,08	0,51	0,20	0,09		
B4Q6 V na...	-0,07	0,38	-0,02	0,01	0,06	0,02	-0,02	0,59	0,13		
B4Q7 V na...	-0,08	0,03	0,05	0,24	0,12	-0,14	0,38	0,52	-0,03		
B4Q8 Žáci...	-0,22	0,27	0,01	0,06	0,09	-0,03	0,27	0,53	-0,08		0,82
B5Q1 Snaž...	0,25	-0,05	0,53	-0,16	-0,02	0,18	0,14	0,20	0,13	5	
B5Q2 Snaž...	0,27	-0,02	0,48	-0,08	0,06	0,14	0,12	0,17	0,18		
B5Q3 Vim...	0,26	0,02	0,41	-0,20	-0,08	0,20	-0,04	0,20	0,00		
B5Q6 Vim...	0,10	0,05	0,61	0,02	-0,08	0,22	0,00	0,11	0,03		
B5Q4 Při v...	0,01	-0,05	0,69	0,01	0,13	-0,01	0,01	0,03	-0,18		
B5Q5 Snaž...	0,15	-0,02	0,70	-0,09	0,06	0,09	0,02	0,03	-0,13		
B5Q7 Obv...	0,14	-0,05	0,68	0,07	-0,05	-0,07	0,00	-0,19	-0,11		
B5Q8 Obv...	0,11	-0,01	0,72	0,00	0,04	0,01	-0,05	-0,17	0,02		
B5Q10 Ob...	0,06	-0,02	0,73	0,05	0,07	0,12	-0,11	-0,08	-0,06		0,86
B6Q1 V na...	-0,01	0,67	0,00	-0,07	0,03	-0,02	0,06	0,05	0,02	6	
B6Q2 Ve t...	-0,06	0,74	0,08	-0,06	0,07	0,06	-0,04	0,11	0,04		
B6Q3 Pan...	-0,05	0,77	-0,03	0,04	0,01	0,03	0,11	-0,01	-0,04		
B6Q4 V na...	-0,07	0,60	-0,08	0,09	0,09	-0,24	0,13	-0,19	0,07		
B6Q5 Žáci...	-0,04	0,70	-0,11	0,17	0,02	-0,13	-0,01	-0,05	-0,03		
B6Q6 V na...	-0,17	0,66	-0,10	0,03	0,05	-0,06	-0,03	0,34	0,14		
B6Q7 V na...	-0,15	0,55	-0,08	0,15	0,03	0,00	-0,20	0,42	0,10		
B6Q8 V na...	-0,11	0,68	-0,02	0,07	0,07	0,01	-0,02	0,37	0,10		0,73
B7Q3 Můž...	0,07	0,01	-0,07	0,75	0,11	0,05	-0,02	0,09	0,00	7	
B7Q4 V na...	0,06	0,02	-0,06	0,76	0,05	0,14	0,07	0,02	0,01		
B7Q5 Něk...	0,01	0,11	0,00	0,65	-0,07	0,05	0,07	-0,08	0,01		
B7Q6 Pom...	0,08	0,06	0,02	0,73	-0,01	0,01	0,03	0,15	0,07		0,67
B8Q1 V na...	0,07	0,06	0,12	-0,01	-0,02	0,69	0,09	-0,07	0,01	8	
B8Q2 V na...	0,09	-0,02	0,17	0,02	-0,12	0,73	-0,01	0,01	-0,01		
B8Q8 Žáci...	0,20	-0,11	0,07	0,15	-0,03	0,54	0,07	-0,03	-0,04		
B8Q9 V na...	0,16	-0,20	0,13	0,17	0,20	0,62	0,00	0,02	-0,05		0,70
B9Q1 Na p...	-0,14	0,08	0,04	0,05	0,64	-0,09	0,02	0,02	-0,07	9	
B9Q2 O př...	-0,09	0,08	0,00	-0,01	0,76	0,01	-0,06	0,07	-0,10		
B9Q3 O př...	-0,15	0,50	0,17	0,02	0,49	-0,01	0,04	0,09	0,07		
B9Q4 O př...	-0,15	0,43	0,23	0,04	0,48	0,02	0,14	0,03	0,01		
Rozptyl [%]	12,76	8,76	7,76	4,74	4,33	4,13	3,76	3,50	3,44		

Tabulka 10: Faktorové náboje položek na 9 extrahovaných faktorech, rotace Varimax

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
B1 Moje třída		0,72	0,46	-0,29	0,30	-0,26	-0,08	0,25	-0,27
B2 Dobré vztahy se spolužáky	0,71		0,61	-0,24	0,33	-0,20	0,04	0,33	-0,28
B3 Spolupráce se spolužáky	0,46	0,61		-0,04	0,36	-0,13	0,07	0,31	-0,08
B4 Preference soutěžení	-0,29	-0,24	-0,04		-0,03	0,28	0,14	-0,01	0,27
B5 Snaha žáků učit se	0,30	0,33	0,36	-0,03		-0,07	-0,11	0,36	0,09
B6 Kázeň ve třídě	-0,26	-0,20	-0,13	0,28	-0,07		0,06	-0,17	0,33
B7 Možnost rozhodovat o tříd. zásl.	-0,08	-0,04	0,07	0,15	-0,11	0,06		0,07	0,08
B8 Jasné zadávání učitel. instrukcí	0,25	0,33	0,31	-0,01	0,36	-0,17	0,07		-0,02
B9 Dění o přestávkách	-0,27	-0,28	-0,08	0,27	0,09	0,33	0,08	-0,02	

Tabulka 11: Spearmanovy korelace mezi škálami

B1 Moje třída je místem, kde...
...kde si snadno nacházím přátele. (R5/R6B1Q1)
...kde se cítím, že tam patřím. (R5/R6B1Q2)
...kde si připadám trapně a nevhodně. (R5/R6B1Q3)
...kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi. (R5/R6B1Q4)
...kde se cítím osamělý/á. (R5/R6B1Q5)
...kde se často nudím. (R5/R6B1Q6)
...kam nechci chodit. (R5/R6B1Q7) (CLOSE, 2012)
B2 Dobré vztahy se spolužáky
V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek. (R5/R6B2Q1)
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. (R5/R6B2Q2)
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře. (R5/R6B2Q3)
Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda. (R5/R6B2Q4)
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. (R5/R6B2Q5) (Mareš, Ježek, 2012)
Pomáhám svým spolužákům při práci. (R5/R6B2Q6)
Když ve škole chybím, spolužáci mi vždycky pomohou dohonit zameškané učivo. (R5/R6B2Q7)
Mám rád/a své spolužáky. (R5/R6B2Q8) (Oakes, 1985)
B3 Spolupráce se spolužáky
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům. (R5/R6B3Q1)
Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil. (R5/R6B3Q2)
Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému. (R5/R6B3Q3)
V předmětech se učím i od svých spolužáků. (R5/R6B3Q4)
Spolužáci se mnou chtějí pracovat na různých úkolech. (R5/R6B3Q5) (Mareš, Ježek, 2012)
Některé skupiny spolužáků odmítají spolupracovat se zbytkem třídy. (R5/R6B3Q6)
Někteří žáci v naší třídě drží pospolu v malých skupinkách. (R5/R6B3Q7)
Když pracujeme ve skupinách, někteří žáci pracují pouze se svými kamarády. (R5/R6B3Q8) (Oakes, 1985)
B4 Preference soutěžení ze strany žáků
Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci. (R5/R6B4Q1)
Rád soutěžím se svými spolužáky. (R5/R6B4Q2)
Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům. (R5/R6B4Q3)
Jsem rád/a, když se dozvím, že se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků. (R5/R6B4Q4)
Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji. (R5/R6B4Q5) (Mareš, Ježek, 2012)
V naší třídě mezi sebou žáci často soupeří. (R5/R6B4Q6)
V naší třídě mám potřebu být lepší než ostatní spolužáci. (R5/R6B4Q7)
Žáci v naší třídě mají potřebu být lepší než ostatní spolužáci. (R5/R6B4Q8) (Oakes, 1985)
B5 Snaha žáků učít se
Snažím se, aby za mnou byl vidět kus práce. (R5/R6B5Q1)
Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a. (R5/R6B5Q2)
Vím, co se chci naučit. (R5/R6B5Q3)
Při vyučování dávám pozor. (R5/R6B5Q4)
Snažím se opravdu porozumět tomu, co se učíme. (R5/R6B5Q5)
Vím, jak moc musím pracovat, abych jakýkoliv předmět úspěšně zvládl/a. (R5/R6B5Q6) (Mareš, Ježek, 2012)
Obvykle mám hotové domácí úkoly. (R5/R6B5Q7)
Obvykle udělám práci, která mi je zadána. (R5/R6B5Q8)
Žáci v naší třídě obvykle udělají práci, která jim je zadána. (R5/R6B5Q9)
Obvykle udělám vše, co mi pan učitel / paní učitelka řekne, abych udělal/a. (R5/R6B5Q10)
Žákům v naší třídě nevadí, když nejsou studijně úspěšní. (R5/R6B5Q11)
Většinu žáků nezajímá, co se v naší třídě děje. (R5/R6B5Q12)
Je mi jedno, co se v naší třídě děje. (R5/R6B5Q13)
Mám pocit, že mě často spolužáci vynechávají ze třídních aktivit. (R5/R6B5Q14) (Oakes, 1985)
B6 Kázeň ve třídě
V naší třídě se často stává, že žáci neposlouchají, co pan učitel / paní učitelka říká. (R5/R6B6Q1)
Ve třídě je často hluk a nepořádek. (R5/R6B6Q2)
Pan učitel / paní učitelka musí před začátkem hodiny dlouho čekat, než se žáci utiší. (R5/R6B6Q3)
V naší třídě nedokážou žáci dobře pracovat. (R5/R6B6Q4)
Žáci v naší třídě začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny. (R5/R6B6Q5) (CLOSE, 2012)
V naší třídě se často žáci hádají. (R5/R6B6Q6)
V naší třídě se žáci spolu perou. (R5/R6B6Q7)
V naší třídě na sebe žáci křičí. (R5/R6B6Q8) (Oakes, 1985)

B7 Možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech
V naší třídě mám stejnou možnost se k jednotlivým věcem vyjadřovat jako ostatní spolužáci. (R5/R6B7Q1)
Žáci v naší třídě pomáhají vytvářet společná třídní pravidla. (R5/R6B7Q2)
Můžeme se rozhodnout, o čem se chceme ve vyučovací hodině učit. (R5/R6B7Q3)
V naší třídě můžeme být nápomocní při rozhodování o tom, co budeme ve vyučovací hodině dělat. (R5/R6B7Q4)
Někdy mohu v rámci vyučovací hodiny dělat věci, které mě zajímají, i když se liší od úkolů, na kterých pracují moji spolužáci. (R5/R6B7Q5)
Pomáhám rozhodovat o tom, co budu ve vyučovací hodině dělat. (R5/R6B7Q6) (<i>Oakes, 1985</i>)
B8 Jasné zadávání instrukcí učitelů žákům
V naší třídě žáci přesně vědí, co všechno musí v rámci vyučovací hodiny stihnout. (R5/R6B8Q1)
V naší třídě víme, proč jsou věci, které se v hodinách učíme, důležité. (R5/R6B8Q2)
Většina žáků v naší třídě neví, co se od nich při hodině očekává. (R5/R6B8Q3)
Známky, které ve škole dostávám, mi pomáhají k tomu, abych se více učil/a. (R5/R6B8Q4)
V naší třídě je často chaos, připadám si zde zmatený/á. (R5/R6B8Q5)
Známky, které ve škole dostávám, neodpovídají tomu, co znám a co umím. (R5/R6B8Q6)
V naší třídě se musíme učit věci, aniž bychom věděli, proč se je učíme. (R5/R6B8Q7)
Žáci v naší třídě znají cíle vyučovací hodiny. (R5/R6B8Q8)
V naší třídě jsou vyučovací hodiny velmi dobře naplánované. (R5/R6B8Q9) (<i>Oakes, 1985</i>)
B9 Dění o přestávkách
Na přestávky se moc netěším (když se netěšíš, označ: souhlasím). (R5/R6B9Q1)
O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina. (R5/R6B9Q2)
O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí. (R5/R6B9Q3)
O přestávkách si často přeji víc klidu. (R5/R6B9Q4) (<i>Mareš, Ježek, 2012</i>)
B10 Rozdíl mezi prvním a druhým stupněm
Ve srovnání s prvním stupněm mě to více baví na druhém stupni. (R6B10Q1)
Na druhém stupni se cítím mnohem příjemněji. (R6B10Q2)
Mám raději vyučující z druhého než z prvního stupně. (R6B10Q3)
Ve srovnání s prvním stupněm jsem v současné třídě více oblíbený/á mezi spolužáky. (R6B10Q4)
Ve srovnání s prvním stupněm jsou teď předměty mnohem složitější. (R6B10Q5)
Ve srovnání s prvním stupněm si nyní se spolužáky rozumím více. (R6B10Q6) (<i>NEPS, 2011</i>)

Tabulka 12: Všechny položky dotazníku zjišťující psychosociální klima školní třídy. Se žlutě vyznačenými položkami jsme pracovali.

4 VÝSLEDKY A JEJICH DISKUSE

4.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

4.1.1 Popis škol a tříd zúčastněných na výzkumu

Cílem disertační práce je porovnat klima v 5. a 6. ročnících základní školy, kdy důsledkem odchodu žáků do výběrových škol jsou značné organizační změny v třídních skupinách. Dále nás zajímá, jakým způsobem české školy pracují s třídními kolektivy na 2. stupni a jaké organizační změny byly konkrétně zaznamenány ve třídách, které se zúčastnily našeho výzkumu. V následující kapitole přinášíme informace o školách, jež jsme získali z výpovědí třídních vyučujících 5. a 6. ročníků, kteří popsali organizační změny na základě vlastních zkušeností. Samotnou charakteristiku žáků a změnu proměnných klimatu školní třídy jsme čerpali z analýzy dat sociometricko-ratingového dotazníku V. Hrabala a dotazníkového šetření o klimatu školní třídy.

Našeho výzkumu se celkem zúčastnilo 12 škol, ve kterých žáci po ukončení 5. ročníku (*primárního vzdělávání*) přešli v rámci jedné organizace do 6. ročníku 2. stupně základní školy (*nižší sekundární vzdělávání*). Podle Walterové (2011) je tento způsob přechodu v českém prostředí podceňován a výzkumníci mu zatím nevěnovali značnou pozornost, a to převážně proto, že se nejedná o změnu školy (organizace). Přechod na 2. stupeň je však zátěžovou situací nejen pro žáky, ale také pro management škol. V následující části disertační práce podrobně popíšeme, k jakým organizačním změnám došlo ve školách, jež se zúčastnily našeho výzkumu, a seznámíme čtenáře s detailními situacemi přeskupení třídních kolektivů, se kterými se školy potýkaly po přechodu žáků na 2. stupeň. Pro snadnější orientaci v organizačních změnách školních tříd přinášíme následující tabulku (Tabulka 13), ve které je zachycen pohyb žáků mezi 5. a 6. ročníkem.

Červená škola (1) disponovala v 5. ročníku dvěma výběrovými jazykovými třídami (5. A, 5. B) a třemi nevýběrovými třídami všeobecnými (5. C, 5. D, 5. E). Na 2. stupni zůstaly třídy 6. A, 6. B výběrové jazykové a sloučením bývalých paralelních tříd 5. C, 5. D a 5. E vznikly dvě všeobecné třídy 6. C a 6. D. Z Červené školy odešlo do víceletých gymnázií 9 žáků, kteří byli spolužáky hodnoceni jako *sociometrické hvězdy* třídních kolektivů, jež se vyznačují vysokým vlivem a velkou oblibou.

Mezi třídními kolektivy 5. A a 6. A jsme nenaměřili významně rozdílné hodnoty v proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Z výpovědi třídní vyučující působí kolektiv žáků 6. A pozitivně, což se odráží i v jejich dobrých vztazích s učiteli. Třídní situaci podle ní zlepšil odchod některých jedinců, kteří narušovali klidné klima třídy v 5. ročníku, do víceletých gymnázií. Nicméně na základě sociometricko-ratingového dotazníku jsme v 6. A naměřili sklony k agresivnímu chování u 5 žáků, tato skupina by mohla mít negativní vliv na vývoj třídního kolektivu.

6. B v Červené škole je výběrová třída zaměřená na výuku cizích jazyků. Disponuje velkým počtem agresorů (5) a žáků, již jsou v třídním kolektivu oblíbení, ale nemají na spolužáky velký vliv (6). Ve třídě zcela chybí žáci, již jsou charakterizováni jako *efektivní vůdci* a *sociometrické hvězdy*, což má s velkou pravděpodobností dopad na zjevné zhoršení většiny hodnot proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Porovnání proměnných psychosociálního klimatu je vyjádřeno bodovými grafy v příloze číslo 3. Modrou barvou jsou znázorněny změny průměrných hodnot proměnných mezi 5. a 6. ročníky, které jsme vypočítali z celkového počtu žáků. Červenou barvou jsme pak označili změny, které jsme vypočítali na základě údajů, jež jsme obdrželi pouze od žáků, kteří zůstali po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, a měli jsme od nich vyplněné dotazníky za oba ročníky. Tyto žáky jsme navíc ověřili párovým t-testem a statisticky významné změny jsme v grafech znázornili plnou červenou čarou. Jako příklad uvádíme následující graf (Obrázek 2), ve kterém je znázorněno statisticky významné zhoršení v proměnné *B6 – kázeň ve třídě*, které jsme naměřili mezi stejnými žáky v 6. B v Červené (1) škole.

Pozoruhodnými případy jsou v Červené škole nevýběrové třídy 6. C a 6. D, jež navštěvují převážně žáci s vysokými hodnotami oblíbenosti a vlivu a žáci, které řadíme mezi *efektivní vůdce*. V obou třídách došlo ke zlepšení průměrných hodnot proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Ve třídě 6. D jsme navíc zpozorovali statisticky významné zlepšení v proměnné *B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech* (Obrázek 3).

Červená škola je zajímavý případ, kdy se výběrové třídy potýkají s vážnějšími problémy v třídních kolektivech než nevýběrové. Není tedy pravidlem, že výběrové třídy jsou vždy tvořeny bezproblémovými žáky.

Zelená škola (2) nemá výběrové třídy. V 6. ročníku došlo ke sloučení bývalých paralelních tříd 5. A, 5. B, 5. C a vznikly dvě třídy všeobecné 6. A, 6. B. Do víceletých gymnázií odešlo 6

žáků, již byli hodnoceni svými spolužáky jako *sociometrické hvězdy*, a 3 žáci, u kterých jsme zaznamenali status *efektivního vůdce*.

Vedení školy poskytlo žákům v 5. ročníku individuální podporu pro usnadnění přechodu na 2. stupeň. Žáci měli možnost se vyjádřit, s jakými spolužáky chtějí navštěvovat 6. třídu. Dále se třídní vyučující inspirovali výsledky sociometricko-ratingového dotazníku a vytipovali žáky, jež není dobré nadále vzdělávat ve stejné třídní skupině. Tato opatření škola uskutečnila převážně z toho důvodu, že si byla vědoma značného počtu problémových žáků na 1. stupni. Na základě sociometricko-ratingového dotazníku jsme v 5. třídách odhalili 20 žáků s nízkou oblibou a vlivem a 13 žáků s agresivními sklony.

Problémoví žáci z 5. A byli rovnoměrně rozděleni do paralelních tříd na 2. stupni. Přestože třídu 6. A navštěvují z větší části neoblíbení žáci (58 %), hodnoty proměnných psychosociálního klimatu školní třídy se ve srovnání s 5. C zlepšily, nezjistili jsme však žádné statisticky významné změny (Obrázek 6). V 6. B sice došlo ke snížení počtu neoblíbených žáků ve srovnání s 5. ročníkem, ale hodnoty proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, jako jsou např. *B2 – dobré vztahy*, *B3 – spolupráce se spolužáky* a *B5 – snaha k učení*, se zhoršily, statisticky významné zhoršení jsme však ani v tomto případě nenaměřili (Obrázek 5).

Modrá škola (3) měla v 5. ročníku jednu výběrovou hudební třídu 5. C a dvě všeobecné třídy 5. A, 5. B. Třídní vyučující z 5. ročníků zaregistrovali konflikt mezi všeobecnou třídou 5. A a hudební třídou 5. C, kterou navštěvovaly převážně dívky. V 6. ročníku hudební třída zanikla a vznikly tři všeobecné třídy 6. A, 6. B, 6. C a třída specializující se na výuku anglického jazyka 6. D, do které byli žáci přijati na základě přijímacího řízení z českého jazyka a matematiky. Do nově vzniklé výběrové třídy přešla většina žáků z bývalé hudební třídy 5. C. Třídní vyučující ohodnotila kolektiv 6. D velice pozitivně, je v něm znát, že je tvořen „výběrovými žáky, kteří jsou ctižádostiví a prahnou po dobrém výsledku“. Třídu s rozšířenou výukou anglického jazyka navštěvuje 28 žáků, z toho více než polovinu (54 %) tvoří žáci ve vedoucí pozici (*sociometrické hvězdy*) a *efektivní vůdci*. Nicméně ve srovnání s 5. C jsme v 6. D zaznamenali zhoršení průměrných hodnot proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, jako jsou *B6 – kázeň ve třídě* a *B9 – dění o přestávkách* (Obrázek 9), tyto změny však nebyly statisticky významné.

V Modré škole na 2. stupni přibyla jedna 6. třída, neboť škola přijala 24 nových žáků z neúplných škol. Do 6. B od nového roku nastoupilo 15 nových žáků z okolních vesnic a obcí. Třídní vyučující z 6. B nehodnotila situaci v třídním kolektivu kladně, protože ve třídě nadále přetrvává rozdělování žáků do skupin podle toho, jak se znali z minulých, 5. tříd. Žáci z bývalé

5. C hledají roli v novém třídním kolektivu a snaží se prosadit v konkurenci nově příchozích, kterých je většina. Z výsledků sociometricko-ratingového dotazníku jsme zaznamenali, že 7 nových žáků patří do skupiny *agresorů* a 4 žáci jsou charakterizováni jako *neoblíbení* a *nevlivní jedinci*.

Do tříd 6. A a 6. C přešla většina žáků z 5. A (19) a z 5. B (15). Třídní kolektivy byly doplněny nově příchozími dětmi nebo žáky z bývalých paralelních tříd. V rámci analýzy sociometricko-ratingové dotazníku jsme zaznamenali, že třída 6. C nedisponuje žáky s agresivními vlohami, důsledkem toho by mohlo být zlepšení průměrných hodnot většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy oproti 5. ročníku (*B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B3 – spolupráce se spolužáky*, *B9 – dění o přestávkách*). Statisticky významné zhoršení jsme však zaznamenali v proměnných *B5 – snaha žáků učit se* a *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* (Obrázek 8)

Zajímavým případem je třída 6. A, ze které 8 žáků (z toho 4 žáci s vysokou hodnotou oblíbenosti) přešlo do výběrové jazykové třídy. V kolektivu 6. A je nadále vzdělávána poměrně početná skupina problémových žáků (40 %). Ve třídě jsme zaznamenali značné zhoršení většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy (*B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B5 – snaha žáků učit se*, *B9 – dění o přestávkách*) (Obrázek 7).

Bílá škola (4) má pouze jednu 5. třídu. Po přechodu na 2. stupeň nastoupilo do 6. třídy 7 nových žáků, jimiž jsou převážně *žáci v sociometrickém stínu*. Třídní vyučující v 6. ročníku ohodnotila třídní kolektiv jako nestmelený a v chování průměrný, převážně byl kladně ovlivněn příchodem nových žáků. Z 5. ročníku na 2. stupeň přešlo 11 problémových žáků (*agresori* a *žáci s nízkými hodnotami vlivu a sympatie*), jejichž status se v 6. ročníku nezměnil. Důsledkem toho by mohlo být zhoršení průměrných hodnot většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Statisticky významné jsme zaznamenali v proměnných *B3 – spolupráce se spolužáky* a *B5 – snaha žáků učit se*. Zlepšení jsme zaregistrovali pouze v proměnné, jež měří kázeň ve třídním kolektivu (*B6 – kázeň ve třídě*) (Obrázek 10).

Černá škola (5) doplnila do obou 6. tříd stejný počet žáků, kteří odešli z 5. ročníků na jiné školy. Z žáků přijatých do víceletých gymnázií byli 4 žáci *sociometrické hvězdy* a 1 žák *efektivní vůdce*. Na 1. stupni třída 5. A nedisponovala žáky s agresivními vlohami. Po přechodu na 2. stupeň byl do 6. A přerazen z bývalé paralelní 5. B 1 problémový žák. Po roce jsme z výsledků sociometricko-ratingového dotazníku zjistili, že se ve třídě 6. A počet agresorů navýšil. Jako zdůvodnění se nabízí alternativa, že žáci, kteří se na 1. stupni neprofilovali jako

agresoři, byli na 2. stupni ovlivnění problémovým žákem. Tuto možnost však nemůžeme výzkumně obhájit. Nicméně proměnné psychosociálního klimatu školní třídy 6. A se ve srovnání s bývalou 5. A příliš nezměnily. Statisticky významné zlepšení jsme naměřili pouze v proměnné *B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech* (Obrázek 11).

Na rozdíl od vyučujících z 5. A nehodnotili učitelé z 5. B třídní situaci velice pozitivně. Kolektiv 5. B popsali jako roztržitý do malých skupin, ve kterých žáci mezi sebou málo komunikovali. Po dlouhodobé spolupráci s metodickou prevencí, školním psychologem a třídním vyučujícím začali žáci nacházet ve třídě důvěru a jejich vztahy se zlepšily. V 6. B jsme zaznamenali výrazné zlepšení většiny hodnot proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Statisticky významné zlepšení jsme naměřili v proměnných *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B6 – kázeň ve třídě* a *B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech* a *B9 – dění o přestávkách* (Obrázek 12).

Zlatá škola (6) měla na 1. stupni dvě všeobecné třídy 5. A, 5. B. Po odchodu žáků do osmiletých gymnázií vedení školy na základě přijímacího řízení vytvořilo jednu jazykovou třídu 6. A, do které byli uchazeči vybráni z obou bývalých paralelních tříd. Většina žáků z 5. B přešla do výběrové třídy 6. A.

V 5. ročníku jsme naměřili v proměnné psychosociálního klimatu školní třídy, jež se zabývá *kázní ve třídě*, podobné hodnoty v obou třídách. Po roce jsme však zjistili, že v nevýběrové třídě 6. B došlo ke značnému zhoršení této proměnné, a naopak ve výběrové větvi 6. A se třídní hodnota kázně statisticky významně zlepšila. Z výpovědí vyučujících bylo zřejmé, že žáky s kázeňskými problémy škola převážně soustředila do nevýběrové třídy (stejný výsledek jsme také zaznamenali po analýze sociometricko-ratingového dotazníku). Dále ve výběrovém prostředí došlo k zjevnému zlepšení třídních hodnot proměnných, jež měří *dobré vztahy*, *spolupráci se spolužáky* a *dění o přestávkách*. Statisticky významné zhoršení jsme ve výběrové třídě 6. A naměřili pouze v proměnné *B4 – preference soutěžení ze strany žáků* (Obrázek 14). V nevýběrovém prostředí 6. B jsme naopak zjistili statisticky významné zhoršení v proměnné *B9 – dění o přestávkách*, což je podle Mareše a Ježka (2012) neobvyklé a mohlo by indikovat problémovou situaci v třídním kolektivu, neboť se žáci na přestávky netěší (Obrázek 13).

Šedá škola (7) má k dispozici čtyři paralelní třídy, v nichž nedošlo ke sloučení třídních skupin. V 5. A je značný počet žáků, již jsou charakterizováni jako *žáci v sociometrickém stínu* (12). Do třídního kolektivu 6. A přišli dva noví žáci, u nichž jsme naměřili nízké hodnoty vlivu

a sympatie. Třídní vyučující popsala kolektiv 6. A jako necelistvý, byl rozdělen na dívčí a chlapeckou část. Zaznamenali jsme zde zhoršení většiny hodnot třídních škálových ukazatelů, jako jsou *B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B3 – snaha žáků učit se* a *B7 – možnost žáků rozhodovat o třídních záležitostech*, jehož změna je jako jediného ze všech jmenovaných ukazatelů statisticky významná (Obrázek 15).

Největší zájem o studium na osmiletém gymnáziu jsme zaregistrovali ve třídě 5. B, ze které se na výběrové školy hlásilo 12 žáků. Úspěšné přijetí většiny žáků do víceletých gymnázií prisuzovala třídní vyučující intenzivní individuální péči, kterou uchazečům o výběrové školy věnovala. Celkem bylo z 5. B do víceletých gymnázií přijato 7 žáků, z toho 4 žáci s vysokými hodnotami obliby a vlivu (*sociometrické hvězdy*) a 2 *efektivní vůdci*. Úbytek žáků ve vedoucí pozici v 6. B mohl způsobit zhoršení hodnot proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, jako jsou *B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B2 – dobré vztahy se spolužáky* a *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* (Obrázek 16).

V třídním kolektivu 5. C dominují žáci s vysokými hodnotami vlivu a sympatie (13 *sociometrických hvězd*) a žáci v sociometrickém stínu (9). Po roce jsme ve třídě 6. C naměřili obdobné statusy žáků (8 žáků s vysokými hodnotami obliby a vlivu, 12 žáků v *sociometrickém stínu*), tudíž jsme nepředpokládali velké změny v kolektivu. V 6. C došlo v některých případech ke zlepšení proměnných psychosociálního klimatu školní třídy (*B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* a *B9 – dění o přestávkách*) nebo zůstaly nezměněné (Obrázek 17). Obdobnou situaci jsme zaznamenali ve třídním kolektivu 6. D, ve kterém sice počet agresorů nepatrně vzrostl a došlo ke zhoršení *B6 – kázeň ve třídě*, přesto jsme zde nezaznamenali významné rozdíly mezi hodnotami proměnných klimatu školní třídy (Obrázek 18).

Fialová škola (8) má dvě paralelní třídy. Z 5. A bylo přijato do víceletých gymnázií 5 žáků, z toho 3 *efektivní vůdci* a 2 žáci ve vedoucí pozici. Z analýzy sociometricko-ratingového dotazníku jsme zaregistrovali, že díky nově příchozím žákům došlo v 6. A k navýšení počtu agresorů a nevlivných a neoblíbených žáků, což by mohlo mít za důsledek zhoršení proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, jakými jsou *B6 – kázeň ve třídě* a *B9 – dění o přestávkách*. Statisticky významné zhoršení jsme také naměřili v proměnné *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* (Obrázek 19). Z výpovědi třídního vyučujícího z 6. A jsme také zaznamenali, že ve třídě dominují dva žáci, kteří narušují přátelské klima třídy svým

neustálým prosazováním. U obou žáků jsme jako u jediných ve třídě naměřili statusy agresivního chování.

Velký zájem žáků o studium na výběrových školách jsme zaregistrovali ve třídě 5. B, ze které se 11 dětí zúčastnilo přijímacího řízení do osmiletých gymnázií. Nakonec byli úspěšně přijati 4 žáci, u kterých jsme naměřili vysoké hodnoty vlivu a oblíbenosti. V 6. B jsme zaznamenali značné zhoršení v proměnné psychosociálního klimatu školní třídy, jež měří, jakým způsobem se žák cítí ve svém třídním kolektivu (*B1 – moje třída*). Dále jsme zaregistrovali zhoršení třídních hodnot zabývajících se *dobrymi vztahy* a vzájemnou *spoluprací se spolužáky* (Obrázek 20).

Žlutá škola (9) disponuje třídami s velkým zájmem o studium na osmiletém gymnáziu. V obou 5. třídách se na výběrové školy hlásila více než třetina žáků. Celkem odešlo do víceletých gymnázií 13 dětí, z toho 5 *sociometrických hvězd*, 2 *efektivní vůdci* a 3 žáci v *sociometrickém stínu*.

Třídní vyučující z 6. A hodnotila kolektiv velice pozitivně. Zaznamenali jsme, že v 6. ročníku se zvýšil počet *efektivních vůdců* a *sociometrických hvězd*. Hodnoty třídních ukazatelů na jednotlivých škálách se příliš nezměnily, došlo pouze ke statisticky významnému zhoršení proměnné *B6 – kázeň ve třídě* (Obrázek 21). Třídní kolektiv 6. B je převážně tvořen *efektivními vůdci* a žáky s vysokými hodnotami vlivu a oblíbenosti (*sociometrické hvězdy*). Důsledkem toho by mohlo být zlepšení většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, statisticky významnou změnu jsme naměřili v proměnných *B1 – moje třída*, *B5 – snaha žáků učit se* a *B6 – kázeň ve třídě* (Obrázek 22).

Oranžová škola (10) má dvě 5. třídy, ze kterých více než čtvrtina žáků odešla na jiné školy. Obě třídy byly doplněny novými žáky. 5. A disponuje značným počtem žáků s agresivním chováním (8) a nízkými hodnotami oblíbenosti a vlivu (5). V 6. A jsme díky odchodu žáků na výběrové školy zaznamenali pokles *sociometrických hvězd* a *efektivních vůdců*, zatímco počet *agresorů* a *neoblíbených a nevlivných žáků* zůstal téměř nezměněný. V 5. A a 6. A tvoří jádro třídy (56 %) problémoví žáci (*agresori, nevlivní a neoblíbení žáci*), kteří podle vyučujících negativně ovlivňují klima celkové třídy. Obdobně třídní kolektiv hodnotil jeden z žáků, jenž se domnívá, že je třída rozdělena na dvě skupiny, z nichž větší je tvořena „*zlými spolužáky*“. Z analýzy kvantitativních dat jsme zaznamenali, že se hodnoty proměnných psychosociálního klimatu školní třídy v 6. ročníku oproti 5. ročníku příliš nezměnily. Statisticky významné zhoršení hodnot třídních ukazatelů jsme zaregistrovali pouze v proměnné *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* (Obrázek 23).

Třída 6. B je nejen vyučujícími, ale také žáky hodnocena jako „*spíše zlobivější třída ve škole*“. V 5. ročníku tvořili jádro třídy (54 %) žáci s vysokými hodnotami vlivu a sympatie a *efektivní vůdci*. Většina těchto žáků po přechodu na 2. stupeň ze třídy odešla na výběrové školy nebo do paralelní třídy 6. A. Oproti minulému roku jsme v 6. ročníku zaznamenali značné zhoršení hodnot proměnných klimatu školní třídy. Žáci v 6. B pocítují, že mají méně klidu na výuku a hodnotí současný třídní kolektiv negativněji, než tomu bylo v 5. ročníku. Statisticky významné zhoršení jsme tedy zjistili v proměnných *B6 – kázeň ve třídě*, *B7 – možnost žáků rozhodovat o třídních záležitostech* a *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* (Obrázek 24).

Stříbrná škola (11) disponuje dvěma paralelními třídami, jejichž kolektivy zůstaly téměř nezměněné. Na základě analýzy sociometricko-ratingového dotazníku jsme zjistili, že v 6. A došlo ke snížení počtu žáků s agresivními vlohami. Také třídní vyučující hodnotila pozitivně své svěřence, kteří si navzájem pomáhají a spolupracují spolu více, než tomu bylo v 5. ročníku. Mezi oblastmi psychosociálního klimatu školní třídy jsme zaregistrovali statisticky významné zlepšení hodnot v proměnné *B1 – moje třída* a *B9 – dění o přestávkách*. Statisticky významné zhoršení jsme pak naměřili v proměnné *B5 – snaha žáků učit* (Obrázek 25).

Třidu 6. B navštěvují převážně žáci (56 %), již jsou velice pozitivně hodnoceni svými spolužáky (*sociometrické hvězdy* a *efektivní vůdci*). Zaznamenali jsme zde zlepšení hodnot třídních ukazatelů, jež zjišťují *B6 – kázeň ve třídě*, *B2 – dobré vztahy se spolužáky* a *B9 – dění o přestávkách* (Obrázek 26).

Hnědou školu (12) můžeme charakterizovat jako nedoplněnou. Z 5. B odešlo 8 žáků na jiné školy (z toho 3 *sociometrické hvězdy* a 1 *efektivní vůdce* do víceletých gymnázií), přesto byli do 6. B přijati pouze 2 noví žáci. Třídní kolektiv 6. B je převážně tvořen oblíbenými a vlivnými žáky a téměř nedisponuje agresivními a problémovými jedinci. Zaznamenali jsme zde značné zlepšení hodnot třídních škálových ukazatelů, jako jsou *B6 – kázeň ve třídě*, *B1 – moje třída*, *B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům* a *B9 – dění o přestávkách* (Obrázek 28)

Třídní kolektiv 6. A můžeme také charakterizovat jako nezměněný. Na víceleté gymnázium byl přijat pouze 1 žák, jenž byl v kolektivu oblíbený. Třídní vyučující z 6. A hodnotil třídní kolektiv jako „*soudržný a vstřícný, žáci v něm vytvářejí přátelské prostředí*“.

Na závěr shrneme strategie změn třídních kolektivů, s nimiž jsme se setkali v rámci naší studie. Po odchodu žáků do víceletých gymnázií nejčastěji došlo ke sloučení dvou nebo více

paralelních tříd z 5. ročníku, jednalo se o školy: *Červenou (1)*, *Zelenou (2)*, *Modrou (3)* a *Zlatou (6)*. V tomto případě vedení školy vytvořilo jednu výběrovou třídu, do které byli žáci přijímáni na základě přijímacího řízení (*Modrá, Zlatá škola*). Učitelé si výběrové třídy zpravidla považují, ale uvědomují si, že vznikají na úkor zhoršení kvality ostatních tříd ve škole. Jako příklad uvádíme *Modrou (3)* a *Zlatou (6)* školu, jež se v 6. ročníku potýkaly s problémovými nevýběrovými paralelními třídami, které byly vytvořeny žáky, již nesplňovali požadavky pro přijetí do selektivních tříd.

Setkali jsme se také se školami, ve kterých nově vytvořené třídy na 2. stupni fungují na základě dat o klimatu lépe než výběrové třídy, jež byly založeny v nižším ročníku 1. stupně. Jako příklad uvádíme jazykovou třídu 6. B v *Červené (1)* škole, v níž je zastoupen značný počet žáků s agresivním chováním a byl zde prokázán problémový vývoj některých jedinců v třídní skupině, kdežto nově vytvořená třída 6. C prosperuje velmi pěkně.

Po přechodu na 2. stupeň jsou školy nuceny přijímat nové žáky z různých základních škol. Školy *Černá (5)*, *Fialová (8)* a *Oranžová (10)* pouze doplnily chybějící stav, který nastal po odchodu žáků do víceletých gymnázií, kdežto *Modrá (3)* škola musela přijmout 24 nových žáků z neúplně organizovaných základních škol z vedlejších obcí a vesnic.

Na základě analýzy dat sociometricko-ratingového dotazníku jsme zjistili, že nově příchozí žáci jsou převážně problémoví jedinci. Ve třídách, jež se potýkaly s příchodem značného množství nových žáků, jsme nezaregistrovali zjevné zlepšení hodnot proměnných psychosociálního klimatu školních tříd oproti 5. ročníku. Jako příklad uvádíme školy: *Modrou (3)*, *Fialovou (8)*, *Oranžovou (10)* a *Zlatou (6)*. Pouze v *Bílé (4)* škole upozorovala třídní vyučující celkové zlepšení, jež bylo podle ní ovlivněno nově příchozími žáky, nicméně analýzy našich dat se s jejím tvrzením neshodují. Nešťastného řešení se podle třídní vyučující dopustila *Modrá (3)* škola, kde v 6. B došlo ke sloučení početnější skupiny nově příchozích dětí s menší skupinou původních žáků. V novém třídním kolektivu se často řeší kázeňské přestupky a třídu převážně navštěvují žáci s agresivními vlohami.

Kvůli odchodu žáků do víceletých gymnázií některé školy ztratily znatelný počet žáků, aniž by byl doplněn. Vedení školy neřešilo situaci sloučením paralelních tříd, ale zachovalo původní třídní skupiny, v nichž došlo ke značnému úbytku žáků. Jako příklad uvádíme *Šedou (7)*, *Žlutou (9)* a *Hnědou (12)* školu. Tato situace prospěla třídám ve *Žluté (9)* a *Hnědé (12)* škole. Zhoršení celkového klimatu jsme zaznamenali pouze ve třídě 6. B v *Šedé (7)* škole, kde se

domníváme, že odchod kvalitních studentů na výběrové školy negativně ovlivnil třídu v 6. ročníku.

Na závěr podotýkáme, že některé školy vytvářejí diagnostické nástroje a poskytují individuální podporu pro usnadnění přechodu žáků na 2. stupeň. Například *Zelená (2)* škola podpořila žáky ve volbě, se kterými spolužáky chtějí být nadále vzděláváni v 6. třídě. *Černá (5)* škola posílila v 5. ročníku postavení školních psychologů, již pracovali s dětmi na upevnění vzájemných vztahů v třídním kolektivu. Přesto se domníváme, že pro většinu škol je klima školní třídy tématem marginálním a nevěnují mu příliš velkou pozornost.

V následující tabulce (Tabulka 13) je zachycen pohyb žáků mezi 5. a 6. ročníky. V tabulce je znázorněn počet žáků, kteří z 5. ročníků odešli do výběrových víceletých gymnázií (VG) a nevýběrových škol (*Odešli jinam*). Dále z tabulky můžeme vyčíst, kolik nových žáků bylo přijato do každé 6. třídy zvlášť. Celkový počet nových žáků byl zjištěn z počtu nově přijatých žáků (*Noví*) a žáků, kteří byli do původního kolektivu (*Původní*) přiřazeni z bývalých paralelních 5. tříd. Například do 6. A v *Červené (1)* škole (1) byli přiřazeni 4 noví žáci z bývalých paralelních 5. ročníků (3 žáci z 5. C a 1 žák z 5. D). Podíl nových žáků (*Podíl nových*) byl vypočítán z celkového počtu žáků v 6. ročnících, který jsme dělili celkovým počtem nových žáků. Dále v tabulce vidíme, jaké 5. a 6. třídy jsme mezi sebou v analýzách porovnávali (*Změna*). 6. třídy byly k 5. třídám přiřazeny podle nejvyššího počtu původních žáků z 5. ročníků. Červenou barvou jsou podbarveny všechny třídní skupiny, ve kterých došlo ke sloučení paralelních tříd z 5. ročníků.

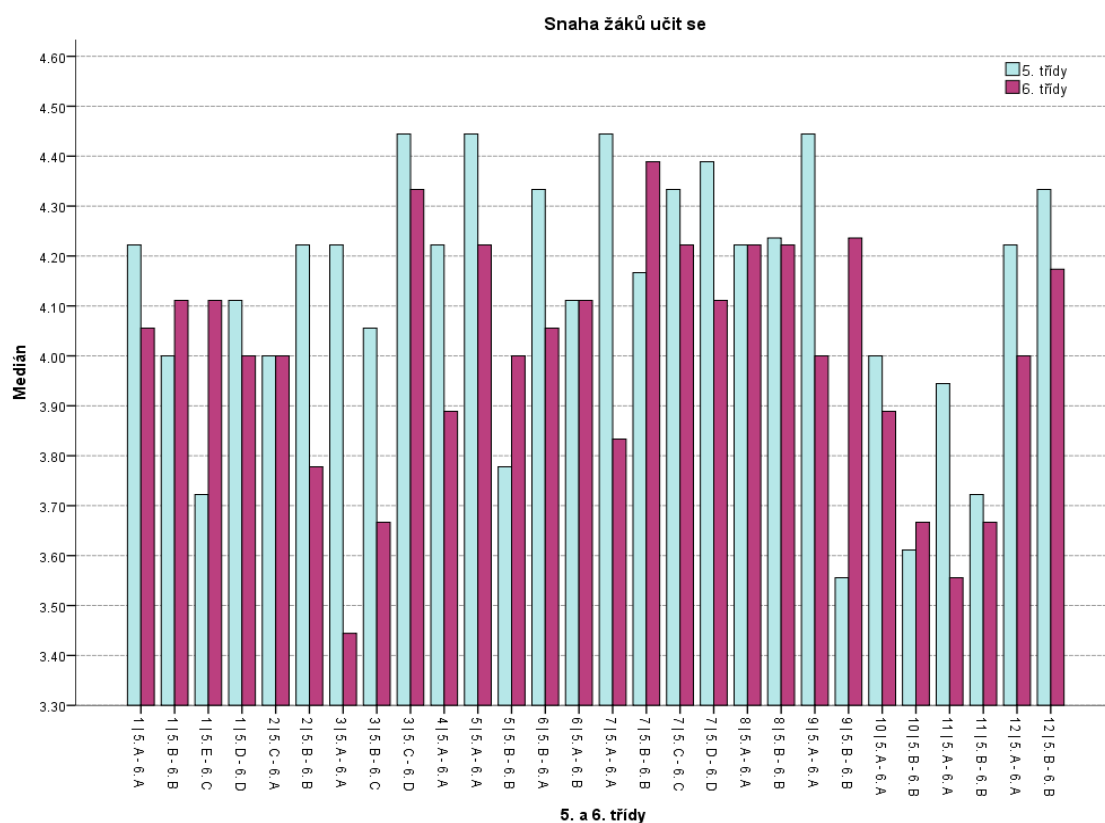
Škola	Změna		5. A	5. B	5. C	5. D	5. E	Noví	VG	Odešli jinam	Původní	Podíl nových
Červená (1)	5. A – 6. A	6. A	15		3	1		1	5		15	0,25
	5. B – 6. B	6. B		18		1	1		2		18	0,10
	5. C – zanikla								7			
	5. E – 6. C	6. C			8		18		3		18	0,31
	5. D – 6. D	6. D			6	16		1	5	1	16	0,30
Zelená (2)	5. C – 6. A	6. A	8	6	9			3	5	1	9	0,65
	5. B – 6. B	6. B	7	10	10				5	5	10	0,63
	5. A – zanikla								7	2		
Modrá (3)	5. A – 6. A	6. A	19		1				1	1	19	0,05
	noví – 6. B	6. B			9			15			9	0,63
	5. B – 6. C	6. C		15				5	1	5	15	0,25
	5. C – 6. D	6. D	8	5	11			4	3		11	0,61
Bílá (4)	5. A – 6. A	6. A	21					7	1	2	21	0,25
Černá (5)	5. A – 6. A	6. A	24	1				5	5	1	24	0,20
	5. B – 6. B	6. B		27				2	1	1	27	0,07
Zlatá (6)	5. B – 6. A	6. A	10	10				4	3	2	10	0,58
	5. A – 6. B	6. B	11	10				6	3	1	11	0,59
Šedá (7)	5. A – 6. A	6. A	20					2	1	3	20	0,09
	5. B – 6. B	6. B		17				2	7	2	17	0,11
	5. C – 6. C	6. C			27					1	27	0,00
	5. D – 6. D	6. D				18		5		2	18	0,22
Fialová (8)	5. A – 6. A	6. A	16					5	5	2	17	0,24
	5. B – 6. B	6. B		20				4	4		20	0,17
Žlutá (9)	5. A – 6. A	6. A	17					2	5		17	0,11
	5. B – 6. B	6. B		16				3	8	1	16	0,16
Oranžová (10)	5. A – 6. A	6. A	15	3				5	3	4	15	0,35
	5. B – 6. B	6. B	1	13				5	2	4	13	0,32
Stříbrná (11)	5. A – 6. A	6. A	16					1	1	2	16	0,06
	5. B – 6. B	6. B		17				1		1	17	0,06
Hnědá (12)	5. A – 6. A	6. A	23					1	1	1	23	0,04
	5. B – 6. B	6. B		17				2	5	3	17	0,11

Tabulka 13: Přehled škol a tříd zúčastněných na výzkumu

4.1.2 Analýza dat párovým a dvouvýběrovým t-testem

Snaha žáků učit se

V dotazníkovém šetření jsme měřili snahu žáků k učení. Podle Mareše & Ježka (2012) vysoká hodnota na této škále značí cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu. Nízká hodnota může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí učení či rezignaci. Hodnoty pod 3,5 a nad 4,6 jsou neobvyklé a jsou zajímavé pro interpretaci. V našem vzorku jsme u žádné třídy nezaznamenali hodnotu nad 4,6, ale ve třídě 6. A v *Modré* (3) škole je hodnota třídního mediánu pod 3,5 (Graf 1). Ostatní třídy jsou hodnoceny v kladné části teoretického rozsahu škály (rozmazí 3,8–4,3).



Graf 1: Hodnoty mediánů v 5. a 6. třídách (škála B5 – snaha žáků učit se)

Dále nás zajímalo, jestli jsou rozdíly středních hodnot ve snaze žáků k učení statisticky významné. V následující hypotéze se ptáme, zda žáci pocítují větší snahu k učení v 5. třídě na 1. stupni, nebo v 6. třídě na 2. stupni základní školy.

H1: Žáci v 5. třídě mají větší snahu se učit než v 6. třídě na 2. stupni základní školy.

H1.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší snahu k učení než v 6. ročníku.

H0: Snaha žáků k učení se po přechodu na 2. stupeň základní školy nezmění.

K porovnání výsledků všech středních hodnot jsme použili statistickou metodu t-test pro dva závislé soubory. Protože je t-test pro dva závislé soubory založen na párování dat, bývá také nazýván párový t-test (*paired-samples t-test*). Protože jde velmi často o jeden výběr (v našem případě stejní žáci v 5. a 6. ročnících), v němž je zkoumaný statistický jev zjišťován v různých časových obdobích, setkáváme se také s názvem jednovýběrový t-test (Škaloudová, 1998).

Nulová hypotéza v tomto případě říká, že ve snaze žáků k učení po přechodu na 2. stupeň základní školy není žádný rozdíl. Znamená to, že náhodná veličina, jež tento rozdíl popisuje, je nulová (Field, 2009). V následující tabulce (Tabulka 14) je náhodnou veličinou průměr rozdílů mezi jednotlivými páry v našem výběru a má hodnotu 0,105. Nulovou hypotézu můžeme zamítnout na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ při porovnání celých třídních skupin, jež se našeho výzkumu zúčastnily. Statisticky významný rozdíl jsme však nenaměřili mezi skupinami žáků 1, již byli po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stálém třídním kolektivu.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	4,066	28	0,105	0,225	0,043	2,461	27	0,021
6. ročník (celá třída)	3,962	28						
5. ročník (žáci 1)	4,032	28	0,040	0,240	0,045	0,876	27	0,389
6. ročník (žáci 1)	3,992	28						

Tabulka 14: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B5 – snaha žáků učit se)

Na 5% hladině významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi všemi žáky 5. a 6. tříd ve snaze k učení. Můžeme tedy potvrdit hypotézu, že **žáci zúčastnění na našem výzkumu mají větší snahu se učit v 5. ročníku na 1. stupni** ($M = 4,07$; $SE = 0,035$) **než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy** ($M = 3,96$; $SE = 0,035$; $t(27) = 2,461$; $p < 0,05$; $r = 0,43$).

Přestože nám vyšla hodnota párové t-test statisticky významná, musíme také ověřit její velikost účinku (*effective size*). Podle Fielda (Field, 2009) používáme k ověření účinku následující rovnici:

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

Hodnotu t a stupeň volnosti df (*degree of freedom*) známe ze statistických výsledků párového t -testu. Po doplnění do rovnice je velikost účinku rovna 0,43. Podle Cohenovy hranice významnosti je hodnota malého účinku korelační koeficient $r = 0,10$, středně velkého $r = 0,30$ a velkého $r = 0,50$ (Field, 2009). Naše velikost účinku se pohybuje mezi středními hodnotami, nereprezentuje tedy zásadní zjištění.

$$r = \sqrt{\frac{2,46^2}{2,46^2 + 27}} = 0,43$$

Při analýze dat jsme žáky rozdělili do čtyř skupin podle toho, k jakým organizačním změnám v jejich případě došlo. Číslicí 1 jsme označili žáky, kteří zůstali po přechodu na 2. stupeň ve stejném třídním kolektivu. Žákům, kteří byli nadále vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné třídě, jsme přidělili číslicí 2. Žáky, kteří byli přijati po 5. ročníku ke studiu na víceletém gymnáziu, jsme vedli pod číslicí 3 a ti, kteří po přechodu na 2. stupeň přešli do jiné nevýběrové školy, byli označení číslicí 4. Zajímalo nás, jak se různé skupiny žáků staví k jednotlivým proměnným psychosociálního klimatu školní třídy a zda jsou jejich postoje statisticky významně rozdílné. K pozorování průměrných výsledků jsme použili dvouvýběrového t -testu a stanovili jsme následující hypotézu.

H1.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají větší snahu se učit než jejich ostatní spolužáci.

H_0 : Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, nemají větší snahu se učit než jejich ostatní spolužáci.

Nulová hypotéza v tomto případě říká, že mezi středními hodnotami dvou pozorovaných skupin žáků (v našem případě je skupina 3 porovnávána se skupinami 1, 2 a 4) neexistuje významný rozdíl.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	4,27	0,835	0,361	3,688	514	0,000
1 – zůstal ve třídě	417	4,03					
3 – odešel na VG	99	4,27	0,432	0,512	2,014	181	0,046
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	4,09					
3 – odešel na VG	99	4,27	5,195	0,024	1,711	25.706	0,099
4 – odešel do jiné školy	22	3,96					

Tabulka 15: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B5 – snaha žáků učit se)

Nejdříve jsme pomocí F-testu (Levenova testu shodnosti rozptylů) pozorovali shodu rozptylů a jemu příslušnou pozorovanou hladinu významnosti. V našem výzkumu nebyla hladina významnosti 0,05 překročena pouze v případě, kdy jsme porovnávali skupinu žáků přijatých do víceletých gymnázií se skupinou žáků, kteří přešli do jiné nevýběrové školy ($F = 5,195$; $p = 0,024$). Ostatní dvě porovnávané skupiny žáků (3–1 a 3–2) měly rozptyly shodné. V tabulce (Tabulka 15) prezentujeme výsledky dvouvýběrového t-testu, jež obsahují vypočtenou hodnotu F-testu a jemu příslušnou pozorovanou hladinu významnosti p , hodnotu testového kritéria (t Value), počet stupňů volnosti (df – degree of freedom) a pozorovanou hladinu významnosti (2-tailed), jež je vypočtena pro dvoustranný test (Muijs, 2011).

Nulovou hypotézu můžeme na 5% hladině významnosti zamítnout pro první dvě skupiny žáků 3–1; 3–2. Rozdíly v průměrných výsledcích žáků v těchto dvojicích byly vzájemně statisticky významné. V případě třetího páru 3 a 4 nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout ($p > 0,05$). Průměrná hodnota ve snaze k učení byla sice u žáků přijatých ke studiu na víceletém gymnáziu vyšší než u žáků, kteří přešli do jiné nevýběrové školy, jejich zjištěné rozdíly však nebyly statisticky významné.

Z analýz tedy vyplývá, že **žáci přijatí ke studiu na víceletá gymnázia mají větší snahu k učení než jejich vrstevníci**. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny u dvou ze tří případů.

Následující dvě hypotézy, jež jsme stanovili v rámci proměnné ke snaze žáků k učení nebyly potvrzeny.

H1.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, hodnotí snahu k učení negativněji než jejich ostatní spolužáci.

U žáků, již odchází po ukončení 5. ročníku do jiných nevýběrových tříd, jsme sice naměřili menší snahu k učení než u ostatních spolužáků (Tabulka 16), tento rozdíl však nebyl statisticky významný.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
1 – zůstal ve třídě	419	4,03	4,763	0,030	0,405	22	0,689
4 – odešel do jiné školy	22	3,96					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	4,09	2,990	0,087	0,868	104	0,388
4 – odešel do jiné školy	22	3,96					
3 – odešel na VG	99	4,27	5,195	0,024	1,711	25,706	0,099
4 – odešel do jiné školy	22	3,96					

Tabulka 16: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B5 – snaha žáků učit se)

Dále jsme si stanovili hypotézu, jež zjišťuje, zda mají žáci větší snahu k učení v nesloučeném třídním prostředí na 1. stupni, či ve sloučeném třídním prostředí na 2. stupni základní školy.

H1.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku větší snahu k učení než v 6. ročníku.

Porovnávali jsme mezi sebou nejen 7 tříd (Tabulka 13), u kterých jsme zaznamenali sloučení třídních skupin na 2. stupni, ale také 11 žákovských skupin (Tabulka 33), jež byly vzdělávány po ukončení 5. ročníku ve sloučeném třídním prostředí. K porovnání tříd a žákovských skupin jsme použili statistickou metodu t-test pro dva závislé soubory. V obou případech žáci prokazovali větší snahu k učení v nesloučeném prostředí na 1. stupni, tento rozdíl však nebyl statisticky významný (Tabulka 17 a Tabulka 18).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	4,106	11	0,051	0,281	0,085	0,604	10	0,560
6. ročník	4,055	11						

Tabulka 17: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzděláváni po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B5 – snaha žáků učit se)

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	4,089	7	0,1043	0,162	0,061	1,701	6	0,140
6. ročník	3,985	7						

Tabulka 18: Hodnoty párového t-testu ve sloučených třídách (škála B5 – snaha žáků učit se)

Moje třída

V rámci výzkumu jsme se žáků dotazovali, jak se cítí ve své třídě. Zjišťovali jsme, jestli je pro ně třída místem, kde mají přátele, a zda do ní chodí rádi. Baterie otázek, která řeší, jak se žáci cítí v třídním kolektivu, byla převzata z mezinárodního výzkumu PISA.

Nejdříve nás zajímalo, zda žáci v 5. ročníku hodnotí svoji třídu pozitivněji než v 6. ročníku po přechodu na 2. stupeň základní školy. Formulovali jsme tedy následující hypotézu, kterou jsme ověřili pomocí statistické metody párového t-testu.

H2: Žáci se v 5. ročníku cítí ve své třídě lépe než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H2.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se v 5. ročníku cítí lépe než v 6. ročníku.

H0: Postoj žáků k třídnímu kolektivu se po přechodu na 2. stupeň základní školy nezmění.

Z následující tabulky (Tabulka 19) je zřejmé, že na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi žáky 5. a 6. tříd v tom, jak se cítí ve své třídě. Průměrné hodnoty jsme srovnali mezi všemi 5. a 6. třídami, které se zúčastnily našeho výzkumu. Dále jsme se zaměřili na tzv. jádro třídního kolektivu, k němuž náleží většina žáků (v našem šetření označení číslicí 1), kteří jsou po přechodu na 2. stupeň nadále společně vzdělávání ve stejné třídě. Statisticky významný rozdíl jsme však nenaměřili ani mezi těmito žáky.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	3,812	28	-0,054	0,247	0,047	-1,157	27	0,258
6. ročník (celá třída)	3,866	28						
5. ročník (žáci 1)	3,826	28	-0,017	0,276	0,052	-0,332	27	0,743
6. ročník (žáci 1)	3,843	28						

Tabulka 19: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B1 – moje třída)

V datovém souboru tedy nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout, neboť jsme nezaznamenali významný rozdíl mezi žáky 5. ročníků ($M = 3,8115$; $SE = 0,041$) a 6. ročníků ($M = 3,8655$; $SE = 0,046$; $t(27) = -1,157$; $p > 0,05$) v postoji k třídnímu kolektivu. Překvapující však je, že se v obou případech žáci v 6. ročníku cítí lépe než v 5. ročníku.

Dále nás zajímalo, jak různé skupiny žáků (1, 2, 3 a 4) vnímají svoji třídu a zdali jsou jejich hodnoty statisticky významně rozdílné. K pozorování středních hodnot mezi jednotlivými skupinami žáků jsme použili dvouvýběrový t-test a stanovili jsme následující dvě hypotézy.

H2.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají svoji třídu raději než jejich ostatní spolužáci.

H0: Postoj k třídnímu kolektivu se mezi žáky, kteří odchází do víceletých gymnázií, a ostatními spolužáky neliší.

Ve všech případech jsme zjistili, že žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají svoji třídu raději než jejich ostatní spolužáci. Statisticky významný rozdíl jsme však naměřili pouze se skupinou žáků, jež po ukončení 5. ročníku odchází do jiných nevýběrových škol. Výsledky dvouvýběrového t-testu přináší následující Tabulka 20.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	3,88	7,061	0,008	0,448	131	0,655
1 – zůstal ve třídě	419	3,84					
3 – odešel na VG	99	3,88	2,277	0,133	0,829	181	0,408
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,78					
3 – odešel na VG	99	3,88	0,060	0,806	3,154	119	0,002
4 – odešel do jiné školy	22	3,24					

Tabulka 20: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B1 – moje třída)

H2.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, hodnotí svoji třídu negativněji než jejich ostatní spolužáci.

H0: Postoj k třídnímu kolektivu se mezi žáky, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich ostatními spolužáky neliší.

Pomocí F-testu (Levenova testu shodnosti rozptylů) jsme pozorovali shodu rozptylů a jemu příslušnou pozorovanou hladinu významnosti. V našem výzkumu byla hladina významnosti 0,05 překročena ve všech případech. Můžeme tedy říci, že porovnávané skupiny žáků (1–4, 2–4 a 3–4) mají rozptyly shodné. Následující Tabulka 21 prezentuje výsledky dvouvýběrového t-testu. Mezi žáky, již odchází po 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a ostatními skupinami žáků ve třídě jsme naměřili statisticky významný rozdíl v tom, jak vnímají svoji třídu. Ve všech případech bylo zjištěno, že žáci, kteří po 5. ročníku odchází do jiných nevýběrových škol, hodnotí svoji třídu negativněji než ostatní spolužáci v kolektivu.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
1 – zůstal ve třídě	419	3,84	1,176	0,279	3,825	439	0,000
4 – odešel do jiné školy	22	3,24					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,78	0,512	0,476	2,974	104	0,004
4 – odešel do jiné školy	22	3,24					
3 – odešel do VG	99	3,88	0,060	0,806	3,154	119	0,002
4 – odešel do jiné školy	22	3,24					

Tabulka 21: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B1 – moje třída)

Dále jsme měřili Cohenův korelační koeficient r , jenž určuje velikost nebo sílu účinku (*Effect Size*, *ES*) našeho zjištění. Přestože jsme na základě výsledků dvouvýběrového t-testu prokázali statisticky významný rozdíl mezi vybranými skupinami žáků, nemůžeme tvrdit, že naše zjištění přináší velký efekt. Ve všech třech případech jsme naměřili velikost účinku pod mezí 0,2 (skupiny 1–4: $r = 0,18$; skupiny 2–4: $r = 0,28$; skupiny 3–4: $r = 0,28$), což značí malou velikost účinku.

V našem šetření jsme dále zjišťovali, ke kterým organizačním změnám dochází po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy a zda se v různě uspořádaných třídách významně změnila proměnné charakterizující psychosociální klima. Naši pozornost jsme převážně zaměřili na třídní kolektivy, ve kterých došlo ke sloučení paralelních 5. tříd. V tabulce (Tabulka 13) jsou znázorněny červenou barvou. Stanovili jsme si tedy hypotézu, jež jsme následně ověřili pomocí statistické metody párového t-testu.

H2.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku svoji třídu raději než v 6. ročníku.

H0: Po přechodu na 2. stupeň se ve sloučených třídách postoj žáků k třídnímu kolektivu nezmění.

Výsledek párového t-testu byl pro nás překvapující. Na 5% hladině významnosti jsme mezi žáky 5. a 6. tříd v postoji k třídnímu kolektivu prokázali statisticky významný rozdíl, ale zjistili jsme, že ve sloučených kolektivech na 2. stupni mají žáci svoji třídu raději než v 5. ročnících. Nulovou hypotézu v datovém vzorku tedy nemůžeme vyvrátit, neboť jsme naměřili statisticky významný rozdíl, jakým způsobem žáci ve sloučených třídních kolektivech vnímají svoji třídu. Nemůžeme však ani potvrdit hypotézu, že žáci ve sloučených třídách mají v 5. ročníku svoji třídu raději než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy, neboť jsme naměřili přesný opak. Výsledky párového t-testu jsou znázorněny v následující tabulce (Tabulka 22).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	3,710	7	-0,1545	0,146	0,055	-2,801	6	0,031
6. ročník	3,864	7						

Tabulka 22: Hodnoty párového t-testu ve sloučených třídách (škála B1 – moje třída)

Na závěr jsme ověřili velikost účinku našeho výsledku pomocí následující rovnice:

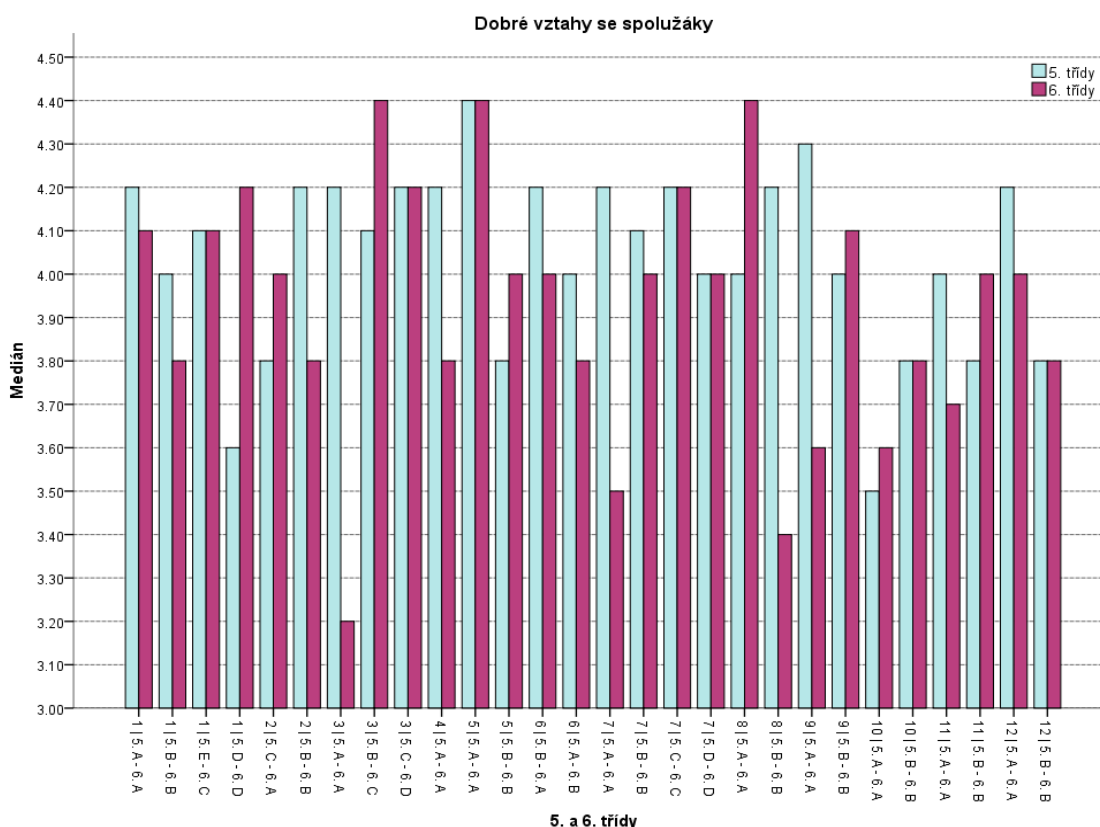
$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

Zjistili jsme, že výsledek párového t-testu je nejen statisticky významný, ale také na základě velikosti účinku reprezentuje zásadní zjištění ($r = 0,75$).

Dobré vztahy se spolužáky

Nezbytnou proměnnou psychosociálního klimatu školní třídy jsou vztahy mezi spolužáky. Podle Mareše & Ježka (2012) jsou kvalitní vztahy mezi spolužáky jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. V případě špatných vztahů může vedení školy společně s třídním vyučujícím a psychologem pracovat na zlepšení vzájemných vztahů mezi spolužáky, to však zpravidla ubírá čas na výuku a studium. V našem výzkumu jsme se žáků dotazovali, kolik mají v třídním kolektivu kamarádů a jak se k nim spolužáci chovají. Vysoké hodnoty mediánů značí dobré vztahy mezi spolužáky a jejich pozitivní hodnocení, nízké pak negativní. Většina tříd zúčastněných našeho výzkumu byla hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály

(rozmezí mezi 3,8 a 4,3). Jak znázorňuje Graf 2, netradiční hodnoty pod 3,4 jsme naměřili ve třídách 6. A v *Modré* (3) škole a 6. B ve škole *Fialové* (8). V těchto třídách byly pro nás vztahy mezi žáky předmětem pozornosti.



Graf 2: Hodnoty mediánů v 5. a 6. třídách (škála B2 – dobré vztahy se spolužáky)

Stanovili jsme následující hypotézu, ve které jsme zjišťovali, zda se po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy vztahy mezi spolužáky v třídních kolektivech změní.

H3: Žáci mají v 5. ročníku se svými spolužáky lepší vztahy než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H3.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku se svými spolužáky lepší vztahy než v 6. ročníku.

H0: Po přechodu na 2. stupeň základní školy se dobré vztahy se spolužáky nezmění.

Pomocí párového t-testu, jehož výsledky jsou prezentovány v následující tabulce (Tabulka 23), jsme nenaměřili statisticky významný rozdíl v tom, jak žáci hodnotí vztahy mezi spolužáky

v 5. a 6. ročnících na základní škole. V obou případech jsme však zaznamenali, že žáci hodnotí vztahy mezi spolužáky v 5. ročníku pozitivněji.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	3,891	28	0,031	0,258	0,049	0,633	27	0,532
6. ročník	3,861	28						
5. ročník (žáci 1)	3,907	28	0,083	0,249	0,047	1,765	27	0,089
6. ročník (žáci 1)	3,824	28						

Tabulka 23: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B2 – dobré vztahy se spolužáky)

Dále jsme porovnávali jednotlivé skupiny žáků (1, 2, 3 a 4) a naměřili jsme statisticky rozdílné hodnoty mezi žáky, kteří po 5. ročníku odešli do jiných nevýběrových škol, a jejich spolužáky. Následující hypotézu jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu, jehož výsledky jsou prezentovány v následující tabulce (Tabulka 24).

H3.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku na jiné nevýběrové školy, mají horší vztahy se spolužáky než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl v tom, jak vnímají vztahy mezi spolužáky žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich spolužáci.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
1 – zůstal ve třídě	419	3,919	0,886	0,347	2,573	439	0,010
4 – odešel do jiné školy	22	3,448					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,865	0,076	0,784	1,913	104	0,059
4 – odešel do jiné školy	22	3,448					
3 – odešel do VG	99	3,927	1,122	0,292	2,399	119	0,018
4 – odešel do jiné školy	22	3,448					

Tabulka 24: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B2 – dobré vztahy se spolužáky)

Nulovou hypotézu můžeme na 5% hladině významnosti zamítnout pro první a třetí skupiny (1–4; 3–4). Žáci, kteří byli přijati ke studiu na víceletém gymnáziu nebo jsou nadále vzdělávání ve stejném třídním kolektivu na 2. stupni základní školy, hodnotili v 5. ročníku vztahy mezi spolužáky lépe než ti, kteří na konci 1. stupně opustili třídu a jsou nadále vzdělávání v jiných nevýběrových školách. V případě druhého páru 2–4 jsme sice zjistili, že žáci, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň nadále vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné třídě, hodnotí vztahy mezi

spolužáky pozitivněji než ti, kteří odchází do nevýběrových škol, zjištěné rozdíly mezi nimi nebyly statisticky významné ($p > 0,05$).

Z analýz dat tedy vyplývá, že **žáci, kteří odešli z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, mají horší vztahy se spolužáky než ti, kteří jsou přijati do výběrových škol nebo zůstanou po přechodu na 2. stupeň ve stejném třídním kolektivu**. Mezi žáky, kteří zůstanou ve stejné škole, ale jsou přeřazeni do jiné třídy, a těmi, kteří po 5. ročníku odešli do jiných nevýběrových škol, jsme statisticky významný rozdíl nenaměřili.

Dále jsme stanovili následující hypotézu a zjišťovali jsme, zda žáci, již jsou na 2. stupni vzdělávání ve sloučených třídách, mají v 6. ročníku horší vztahy se spolužáky než v 5. ročníku na 1. stupni.

H3.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku lepší vztahy se spolužáky než v 6. ročníku.

Naši pozornost jsme převážně zaměřili na skupiny žáků, jež začaly být vzdělávány v 6. ročníku ve sloučených třídách (Tabulka 33). Nejdříve jsme zjišťovali jejich postoj ke vztahům se spolužáky v 5. ročníku v nesloučeném třídním prostředí. Po roce jsme získali data od stejných skupin žáků, jež začaly být nově vzdělávány ve sloučených třídách. I když jsme zjistili, že žáci v nesloučeném třídním prostředí mají lepší vztahy se spolužáky, statisticky významné rozdíly jsme mezi těmito skupinami nenaměřili. Výsledky párového t-testu přinášíme v následující tabulce (Tabulka 25).

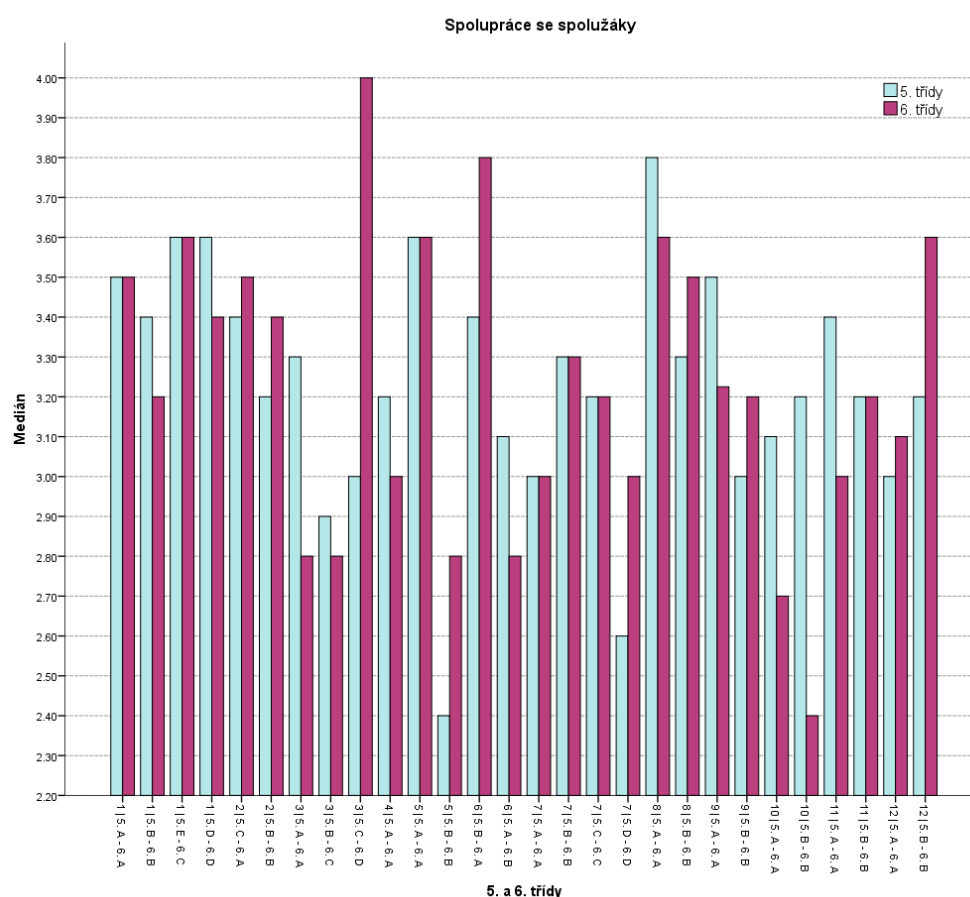
	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	4,106	11	0,051	0,281	0,085	0,604	10	0,560
6. ročník	4,055	11						

Tabulka 25: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzděláváni po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B2 – dobré vztahy se spolužáky)

Spolupráce se spolužáky

Další nezbytnou proměnnou psychosociálního klimatu školní třídy je spolupráce se spolužáky. Podle Mareše & Ježka (2012) je z hlediska práce se třídou důležité, zda jsou žáci schopni řešit problémy či úkoly společně. V našem dotazníku jsme se žáků konkrétně neptali, zda mají potřebu spolupracovat se svými spolužáky, ale spíše nás zajímalo, jak taková spolupráce

v třídním kolektivu probíhá. Většina tříd, jež se zúčastnila našeho výzkumu, je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály (3,2–3,7). Pouze u čtyř tříd v 5. B v Černé (5) škole; 5. D v Šedé (7) škole; 6. A a 6. B v Oranžové (10) škole jsme zaznamenali hodnotu mediánu pod 2,7, což je podle Mareše & Ježka (2012) neobvyklé, a tudíž by jmenované třídy měly být předmětem pozornosti.



Graf 3: Hodnoty mediánů v 5. a 6. třídách (škála B3 – spolupráce se spolužáky)

Opět jsme sledovali, zda se spolupráce mezi spolužáky změní po přechodu na 2. stupeň základní školy. Nejdříve jsme měřili rozdíly mezi všemi 5. a 6. třídami, které se zúčastnily našeho výzkumu. Dále jsme se zaměřili na žáky, již byli po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejném třídním kolektivu. Žáky jsme v datové matici vybrali pomocí funkce SPSS *select cases* podle následujícího nastavení, jež nám umožnilo shromáždit pouze žáky, od kterých jsme měli všechna nasbíraná data z 5. a 6. tříd.

$$\text{sestky} = 1 \ \& \ \text{MISSING}(\text{r5B3}) = 0 \ \& \ \text{MISSING}(\text{r6B3}) = 0$$

funkce SPSS 1

Následující hypotézy jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu, jehož výsledky jsou prezentovány v následující tabulce (Tabulka 26).

H4: Žáci v 5. ročníku se svými spolužáky lépe spolupracují než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H4.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, spolupracují v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

H0: Po přechodu na 2. stupeň základní školy se spolupráce mezi žáky nezmění.

Na 5% hladině významnosti nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout. V obou případech jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl v tom, jak žáci po přechodu na 2. stupeň základní školy vnímají spolupráci mezi spolužáky. Žáci v 5. ročníku sice hodnotili spolupráci mezi spolužáky pozitivněji než v 6. ročníku, naměřené rozdíly však nebyly statisticky významné. H4 a H4.1 v našem vzorku tedy zamítáme.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	3,194	28	0,015	0,271	0,051	0,297	27	0,769
6. ročník (celá třída)	3,178	28						
5. ročník (žáci 1)	3,197	28	0,036	0,286	0,054	0,670	27	0,509
6. ročník (žáci 1)	3,161	28						

Tabulka 26: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B3 – spolupráce se spolužáky)

Dále jsme zjišťovali, jakým způsobem jednotlivé skupiny žáků (1, 2, 3, 4) vnímají spolupráci mezi spolužáky a zda se jejich postoje významně liší. Stanovili jsme následující hypotézu, kterou jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu, jehož výsledky prezentujeme v následující tabulce (Tabulka 27).

H4.1: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, spolupracují se spolužáky méně než jejich ostatní spolužáci ve třídě.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl v tom, jak vnímají spolupráci mezi spolužáky žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich ostatní spolužáci ve třídě.

Na 5% hladině významnosti můžeme v našem výzkumném vzorku nulovou hypotézu zamítnout. Mezi jednotlivými skupinami žáků (1–4, 2–4, 3–4) jsme naměřili statisticky významné rozdíly v tom, jak vnímají spolupráci mezi ostatními spolužáky. Ve všech případech jsme zjistili, že skupiny žáků 1, 2 a 3 hodnotily spolupráci mezi spolužáky kladněji než žáci, kteří po 5. ročníku opustili třídní kolektiv a přešli do jiných nevýběrových škol.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
1 – zůstal ve třídě	419	3,188	1,519	0,218	2,098	439	0,037
4 – odešel do jiné školy	22	2,791					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,311	1,086	0,300	2,368	104	0,020
4 – odešel do jiné školy	22	2,791					
3 – odešel do VG	99	3,321	0,916	0,341	2,436	119	0,016
4 – odešel do jiné školy	22	2,791					

Tabulka 27: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B3 – spolupráce se spolužáky)

Stejný výsledek jsme však nezískali, když jsme sledovali skupinu žáků, jež po ukončení 1. stupně přešla do víceletých gymnázií.

Následující hypotézu jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu.

H4.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, spolupracují se svými spolužáky více než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl v tom, jak vnímají spolupráci mezi spolužáky žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, a jejich ostatní spolužáci.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	3,32	0,033	0,856	1,390	516	0,165
1 – zůstal ve třídě	419	3,19					
3 – odešel na VG	99	3,32	0,028	0,867	0,078	181	0,938
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,31					
3 – odešel na VG	99	3,32	0,916	0,341	2,436	119	0,016
4 – odešel do jiné školy	22	2,79					

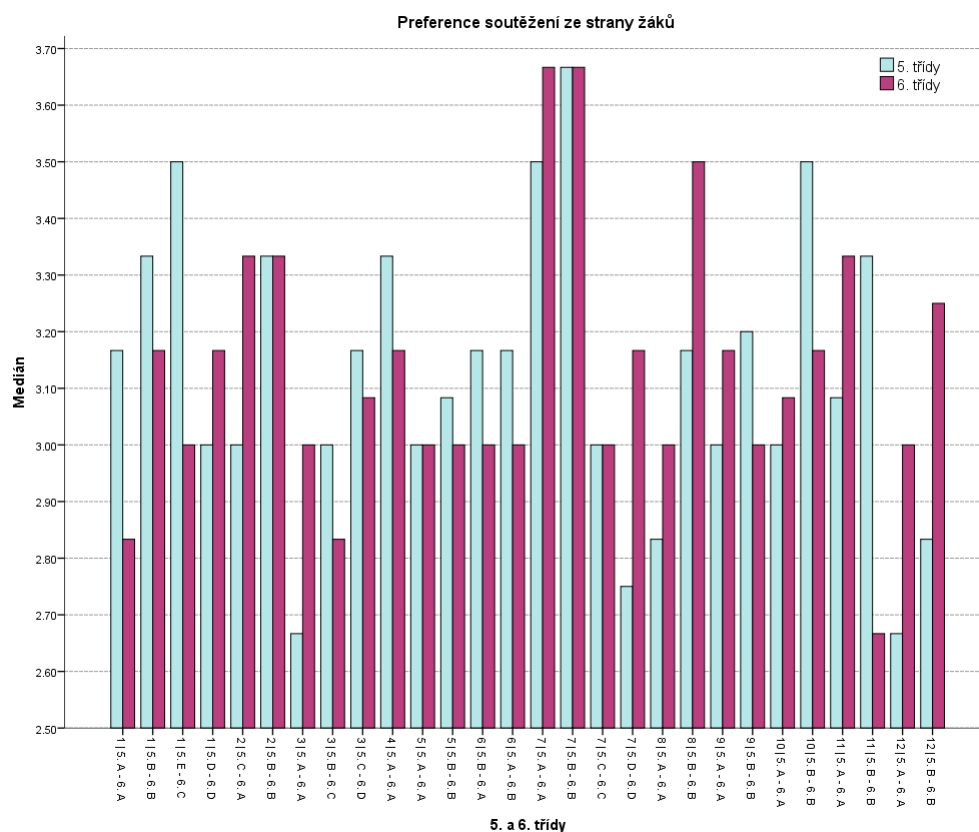
Tabulka 28: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B3 – spolupráce se spolužáky)

V tomto případě jsme sice zjistili, že žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, spolupracují

se spolužáky více. Statisticky významný rozdíl jsme však naměřili pouze ve skupině žáků, již odešli do jiných nevýběrových škol (Tabulka 28).

Preference soutěžení ze strany žáků

V dotazníkovém šetření ke klimatu školní třídy nás zajímalo, jak žáci vnímají soupeřivost a preferenci soutěžení v třídním kolektivu. Podle Mareše & Ježka (2012) by měla ideální výuka obsahovat soutěživost, jež motivuje žáky k relativně vysokým individuálním výkonům. Nadále by měla být kombinována se spoluprací, což umožňuje vyšší výkon celé třídní skupiny, jenž může být až absolutní. Vysoké hodnoty mediánů představují zálibu v soutěžení a vzájemném porovnávání žáků, nízké hodnoty pak značí odmítání soutěžení v třídních kolektivech. U většiny tříd v našem vzorku jsme naměřili hodnotu mediánu pod 3,2 (Graf 4), což je podle Mareše & Ježka (2012) neobvyklé a mělo by být předmětem pozornosti.



Graf 4: Hodnoty mediánů v 5. a 6. třídách (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

Nejdříve nás zajímalo, zda se soutěživost mezi žáky změní po přechodu na 2. stupeň základní školy. Stanovili jsme hypotézu, kterou jsme následně ověřili statistickou metodou párového t-test, jehož výsledky jsou prezentovány v tabulce (Tabulka 29).

H5: Žáci v 5. ročníku se svými spolužáky více soutěží než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H5.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se svými spolužáky v 5. ročníku více soutěží než v 6. ročníku.

H0: Preference soutěžení ze strany žáků se po přechodu na 2. stupeň základní školy nezmění.

Na 5% hladině významnosti nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout, neboť jsme nenaměřili významný rozdíl mezi žáky 5. a 6. tříd v tom, jakou měrou upřednostňují soutěživost se svými spolužáky.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	3,167	28	0,078	0,240	0,045	1,712	27	0,098
6. ročník (celá třída)	3,089	28						
5. ročník (žáci 1)	3,127	28	0,038	0,248	0,047	0,815	27	0,422
6. ročník (žáci 1)	3,089	28						

Tabulka 29: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

Dále jsme zjišťovali, jakým způsobem jednotlivé skupiny žáků (1, 2, 3, 4) vnímají preferenci soutěžení v třídním kolektivu. Stanovili jsme následující hypotézy, jež jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu.

H5.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, soutěží se svými spolužáky více než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jakým způsobem vnímají preferenci soutěžení žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, a jejich ostatní spolužáci.

H5.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, soutěží se svými spolužáky méně než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jakým způsobem vnímají preferenci soutěžení žáci, kteří odchází po 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich ostatní spolužáci.

Následující tabulky (Tabulka 30, Tabulka 31) prezentují výsledky dvouvýběrového t-testu. Obě hypotézy H5.2 a H5.3 jsme zamítli, neboť jsme nenaměřili statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	3,13	0,152	0,696	-0,264	516	0,792
1 – zůstal ve třídě	419	3,15					
3 – odešel na VG	99	3,13	0,093	0,761	-0,025	181	0,980
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,12					
3 – odešel na VG	99	3,13	0,031	0,861	-0,812	119	0,418
4 – odešel do jiné školy	22	3,27					

Tabulka 30: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
4 – odešel do jiné školy	22	3,27	0,000	0,984	0,709	439	0,479
1 – zůstal ve třídě	419	3,15					
4 – odešel do jiné školy	22	3,27	0,000	0,983	0,776	104	0,440
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,12					
4 – odešel do jiné školy	22	3,27	0,031	0,861	0,812	119	0,418
3 – odešel na VG	99	3,13					

Tabulka 31: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

Zajímavé zjištění jsme však získali, když jsme měřili postoj k preferenci soutěžení u žáků, kteří po přechodu na 2. stupeň základní školy byli vzděláváni ve stejné škole, ale v jiném třídním kolektivu. V tomto případě se převážně jednalo o skupiny žáků (min. počet 5 dětí, max. počet 10 dětí), jež byly nadále po přechodu na 2. stupeň vzdělávány ve stejné škole, ale v jiné, zpravidla sloučené třídě (Tabulka 33).

V tomto případě jsme pracovali pouze s respondenty, kteří vyplnili dotazník v 5. a 6. ročníku. Nechtěli jsme, aby výsledné hodnoty byly ovlivněny žáky, kteří se nezúčastnili obou sběrů dat. Následující hypotézu jsme ověřili pomocí statistické metody párového t-testu, kdy jsme

porovnávali průměrné hodnoty vybraných skupin žáků v 5. a 6. ročnících. Výsledek párového t-testu je prezentován v následující tabulce (Tabulka 32).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	3,190	11	0,281	0,236	0,071	3,944	10	0,003
6. ročník	2,910	11						

Tabulka 32: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzdělávání po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

škola	změna	počet žáků
Červená (1)	5. C – 6. C	8
	5. C – 6. D	6
Zelená (2)	5. A – 6. A	8
	5. A – 6. B	7
	5. B – 6. A	6
	5. C – 6. B	10
Modrá (3)	5. A – 6. D	8
	5. B – 6. D	5
	5. C – 6. B	9
Zlatá (6)	5. A – 6. A	10
	5. B – 6. B	10

Tabulka 33: Sloučené třídní skupiny na 2. stupni základní školy

H5.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni soutěží v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

H0: Nenaměřili jsme statisticky významný rozdíl v tom, že by žáci ve sloučených třídách na 2. stupni soutěžili v 5. ročníku se svými spolužáky více než v 6. ročníku.

Na 5% hladině významnosti můžeme nulovou hypotézu zamítnout. Žáci, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve sloučených třídách, více soutěžili se svými spolužáky na 1. stupni než ve sloučeném prostředí 6. ročníku.

Cohenův korelační koeficient r je větší než 0,5 ($r > 0,5$), což signalizuje vysokou hodnotu velikosti účinku. Můžeme tedy říci, že výsledek párového t-testu je nejen statisticky významný, ale také na základě velikosti účinku reprezentuje zásadní zjištění.

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}} = \sqrt{\frac{3,94^2}{3,94^2 + 10}} = 0,78$$

Podobného výsledku se nám dostalo, když jsme porovnávali jednotlivé skupiny žáků (1, 2, 3 a 4) v 5. a 6. ročnících. Stanovili jsme následující hypotézu a pomocí dvouvýběrového t-testu jsme srovnali preferenci soutěžení mezi žáky, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň nadále vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné třídě, a těmi, již působí v 6. ročníku ve stejném třídním kolektivu jako v 5. ročníku.

H5.4a: Žáci, kteří po 5. ročníku opustili třídní kolektiv a jsou nadále vzdělávání v jiné třídě ve stejné škole, jsou v 6. ročníku méně soutěživí než ti, kteří jsou v 5. a 6. třídách vzdělávání ve stejném kolektivu.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl v preferenci soutěžení mezi žáky, kteří po 5. ročníku opustili třídní kolektiv a jsou nadále vzdělávání v jiné třídě ve stejné škole, a žáky, kteří jsou v 5. a 6. třídách vzdělávání ve stejném třídním kolektivu.

Výsledky dvouvýběrového t-testu přinášíme v následující tabulce (Tabulka 34). V 5. ročníku jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl v tom, jakým způsobem skupiny žáků 1 a 2 vnímají preferenci soutěžení se svými spolužáky. Jiného výsledku se nám však dostalo po roce, když jsme vyhodnocovali data v 6. ročníku. Zjistili jsme, že žáci, kteří jsou nadále vzdělávání ve stejné škole, ale v jiném třídním kolektivu, začali po přechodu na 2. stupeň méně soutěžit se svými spolužáky. Na 5% hladině významnosti můžeme H5.2 v našem výzkumném vzorku potvrdit.

		N	M	Levenův test shodnosti rozptylů		t	df	Sig. (2-tailed)
				F	p			
5	1 – zůstal ve třídě	419	3,149	0,000	0,995	0,274	501	0,784
	2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,125					
6	1 – zůstal ve třídě	429	3,113	0,492	0,483	2,255	512	0,025
	2 – zůstal ve škole v jiné třídě	85	2,921					

Tabulka 34: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků v 5. a 6. ročnících (škála B4 – preference soutěžení ze strany žáků)

Kázeň ve třídě / Klid na výuku

Klima školní třídy měříme z hlediska pořádku při výuce, jenž zahrnuje kázeň žáků při vyučování a míru spolupracujícího chování. V našem dotazníkovém šetření jsme se zaměřili na to, jak velký klid na výuku mají žáci v 5. a 6. ročnících. Zajímalo nás, jakou měrou žáci

v různých třídních kolektivech vědomě dodržují potřebná pravidla chování, aby ostatní spolužáci nerušili v jejich aktivním učení.

Nejdříve jsme zjišťovali, zda se klid na výuku změní po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy. Stanovili jsme následující hypotézu, již jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu.

H6: Žáci v 5. ročníku mají větší klid na výuku než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H6.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší klid na výuku než v 6. ročníku.

H0: Po přechodu na 2. stupeň základní školy se nezmění, jakým způsobem žáci vnímají, kolik klidu mají na výuku.

Rozdílly jsme měřili nejen mezi všemi 5. a 6. třídami, které se zúčastnily našeho výzkumu, ale také jsme se zaměřili na žáky, již byli po přechodu na 2. stupeň nadále vzdělávání ve stejném třídním kolektivu. V obou případech jsme zjistili, že žáci v 6. ročnících mají větší klid na výuku než v 5. ročnících základní školy. Na 5% hladině významnosti jsme však mezi těmito výsledky nezaznamenali statisticky významný rozdíl (Tabulka 35).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	3,303	28	0,054	0,533	0,101	0,533	27	0,599
6. ročník (celá třída)	3,250	28						
5. ročník (žáci 1)	3,308	28	0,045	0,501	0,095	0,473	27	0,640
6. ročník (žáci 1)	3,263	28						

Tabulka 35: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B6 – kázeň ve třídě)

Dále jsme zjišťovali, jakým způsobem jednotlivé skupiny žáků (1, 2, 3 a 4) vnímají klid na výuku ve svých třídních kolektivech. Následující hypotézy jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu, jehož výsledky jsou prezentovány v následující tabulce (Tabulka 36).

H6.1a: Žáci, kteří jsou v 5. a 6. ročnících vzdělávání ve stejném kolektivu, mají v 5. ročníku méně klidu na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají klid na výuku žáci, kteří jsou v 5. a 6. ročnících vzdělávání ve stejném kolektivu, a jejich ostatní spolužáci.

H6.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají méně klidu na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají klid na výuku žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, a jejich ostatní spolužáci.

H6.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, mají menší klid na výuku než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají klid na výuku žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich ostatní spolužáci.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
1 – zůstal ve třídě	416	3,322	0,066	0,798	2,885	498	0,004
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,033					
1 – zůstal ve třídě	416	3,322	0,011	0,916	2,085	513	0,038
3 – odešel do VG	99	3,127					
1 – zůstal ve třídě	416	3,322	0,056	0,813	-2,568	435	0,011
4 – odešel do jiné školy	21	3,800					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,033	0,014	0,905	-0,735	181	0,463
3 – odešel do VG	99	3,127					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,033	0,102	0,751	-3,632	103	0,000
4 – odešel do jiné školy	21	3,800					
3 – odešel do VG	99	3,127	0,065	0,799	-3,287	118	0,001
4 – odešel do jiné školy	21	3,800					

Tabulka 36: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B6 – kázeň ve třídě)

Zajímavým zjištěním je, že žáci, kteří po přechodu na 2. stupeň základní školy jsou nadále vzděláváni ve stejném třídním kolektivu, pocítují v 5. ročníku méně klidu na výuku ($M = 3,322$; $SE = 0,832$) než ti, kteří odchází do víceletých gymnázií ($M = 3,127$; $SE = 0,859$; $t(513) = 2,085$; $p < 0,05$), nebo spolužáci, kteří jsou v 6. ročníku vzděláváni ve stejné škole, ale v jiném třídním kolektivu ($M = 3,033$; $SE = 0,877$; $t(498) = 2,885$; $p < 0,05$). Skupina žáků, jež kázeňskou situaci vnímá ještě negativněji než skupina 1, jsou žáci, kteří po přechodu na 2. stupeň základní školy opustili třídní kolektivy a začali být vzděláváni na jiné nevýběrové škole. Zjistili jsme, že na rozdíl od jejich spolužáků mají tito žáci méně klidu na výuku a domnívají se, že v jejich třídě dochází k častějším kázeňským přestupkům.

U skupiny žáků 4 by se v tomto případě mohlo jednat o tzv. *Golemův efekt*, kdy žáci s kázeňskými problémy hodnotili celkovou třídu na základě svého negativního očekávání. Ze sociometricko-ratingového dotazníku jsme zjistili, že do jiných škol zpravidla odchází nevlivní a neoblíbení žáci, kteří by mohli více inklinovat k záporné předpovědi než jejich ostatní spolužáci.

Dále jsme stanovili hypotézu, jež zjišťuje, zda žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku více klidu na výuku než v 6. ročníku. Mezi sebou jsme opět porovnávali 11 skupin žáků (Tabulka 33), jež byly po přechodu na 2. stupeň vzdělávány ve sloučeném třídním prostředí.

H6.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni mají v 5. ročníku více klidu na výuku než v 6. ročníku.

H0: Nezaznamenali jsme statisticky významný rozdíl v tom, že by žáci ve sloučených třídách na 2. stupni měli v 5. ročníku více klidu na výuku než v 6. ročníku.

Na základě párového t-testu (Tabulka 37) jsme nenaměřili statisticky významný rozdíl mezi skupinami žáků. Hypotézu H6.4 tedy zamítáme.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	3,161	11	-0,025	0,614	0,185	-0,135	10	0,895
6. ročník	3,186	11						

Tabulka 37: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzděláváni po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B6 – kázeň ve třídě)

Možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech

Výzkumné otázky, které zjišťovaly možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech, jsme převzali z amerického šetření J. Oakes (1985), jež se zaměřila na to, jak moc žáci vnímají svoji účast ve vytváření třídních pravidel a studijních plánů. Přestože byly výzkumné otázky respondenty považovány za odvážné – a to převážně ty, které se dotazovaly na možnost žáka rozhodovat, o čem se chce ve vyučovací hodině učit –, domníváme se, že jmenovaná proměnná třídního klimatu je jedna z nejdůležitějších, neboť zjišťuje žakovu samostatnost a rozhodnost při naplňování studijních cílů. Nejdříve nás zajímalo, zda se možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech významně mění po přechodu na 2. stupeň základní školy. Stanovili

jsme si následující hypotézu, kterou jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu, jehož výsledky jsou prezentovány v tabulce (Tabulka 38).

H7: Žáci v 5. ročníku mají větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H7.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, mají v 5. ročníku větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než v 6. ročníku.

H0: Po přechodu na 2. stupeň základní školy se u žáků nezmění možnost rozhodovat o třídních záležitostech.

Na 5% hladině významnosti můžeme nulovou hypotézu zamítnout. Naměřili jsme statisticky významný rozdíl mezi žáky 5. a 6. tříd v tom, jak vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech. V obou ročnících žáci nepocítují velkou účast při stanovení výukových cílů či plánů, jejich naměřené hodnoty jsou podprůměrné. Stejný výsledek ve svém šetření zaznamenala Oakes (1985), jež sledovala, jakým způsobem žáci ve výběrových (*high-track*) a nevýběrových větvích (*low-track*) vnímají zapojení do výuky a třídního dění. Ve většině tříd zúčastněných na jejím výzkumu byly pasivní aktivity žáků, jako jsou frontální výuka, pasivní poslech vyučujícího, psaní odpovědí na otázky a vyplňování testů, na denním pořádku. Jen zřídka zaznamenala, že žáci v diferencovaném i nediferencovaném prostředí měli možnost odpovídat na otevřené otázky, zapojit se do kooperativní výuky, vést třídní aktivity nebo rozhodnout, o čem se budou ve vyučovací hodině učit. Ve většině pozorovaných tříd k jmenovaným aktivitám nikdy nedošlo.

V našem výzkumu jsme, stejně jako Oakes (1985), zaznamenali, že žáci zřídka rozhodují o třídních záležitostech a participují na vytváření obsahu vyučovacích hodin. V 5. a 6. ročnících jsme naměřili podprůměrné hodnoty, což znamená, že žáci s dotazníkovými položkami v obou případech spíše nesouhlasili (5. ročník: $M = 2,090$; 6. ročník: $M = 1,973$). Zajímavé bylo, že jejich postoj k možnostem rozhodovat o třídních záležitostech se v 6. ročníku ještě zhoršil. Na závěr naší analýzy můžeme H7 potvrdit, neboť jsme naměřili, že žáci 5. ročníků ($M = 2,090$) mají větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy ($M = 1,961$; $SE = 0,053$; $t(27) = 2,226$; $p < 0,05$).

Stejný výsledek jsme zjistili, když jsme srovnávali skupiny žáků, kteří byli po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejném třídním kolektivu. Obdobně jsme u těchto žáků zaznamenali, že

v 5. ročníku ($M = 2,109$) měli větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než v 6. ročníku na 2. stupni základní školy ($M = 1,961$; $SE = 0,067$; $t(27) = 2,212$; $p < 0,05$).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	2,090	28	0,118	0,280	0,053	2,226	27	0,035
6. ročník (celá třída)	1,973	28						
5. ročník (žáci 1)	2,109	28	0,149	0,356	0,067	2,212	27	0,036
6. ročník (žáci 1)	1,961	28						

Tabulka 38: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. ročníky (škála B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech)

V obou případech mají žáci v 6. ročníku menší možnost zasahovat do výuky a vyjadřovat se k vyučovacím hodinám, než tomu bylo na 1. stupni základní školy.

Následně jsme měřili rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků (1, 2, 3 a 4). Zjišťovali jsme, jakým způsobem žáci vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech a zda se jejich postoje významně liší. Stanovili jsme následující hypotézy, jež jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu.

H7.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají větší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, a jejich ostatní spolužáci.

H7.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, mají menší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, a jejich ostatní spolužáci.

Z následující tabulky (Tabulka 39) je zřejmé, že jsme nezaregistrovali statisticky významný rozdíl v tom, jakým způsobem žáci odcházející do víceletých gymnázií a jiných nevýběrových škol vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech. I když jsme zjistili, že žáci, kteří odchází do nevýběrových škol, rozhodují o třídních záležitostech méně než jejich spolužáci, naměřený rozdíl nebyl statisticky významný.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	2,040	1,139	0,286	-0,775	511	0,439
1 – zůstal ve třídě	414	2,111					
3 – odešel na VG	99	2,040	0,348	0,556	0,117	181	0,907
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	2,027					
3 – odešel na VG	99	2,040	0,806	0,371	1,000	118	0,319
4 – odešel do jiné školy	21	1,853					
1 – zůstal ve třídě	414	2,111	0,147	0,702	1,397	433	0,163
4 – odešel do jiné školy	21	1,853					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	2,027	0,234	0,630	0,863	103	0,390
4 – odešel do jiné školy	21	1,853					
3 – odešel na VG	99	2,040	0,806	0,371	1,000	118	0,319
4 – odešel do jiné školy	21	1,853					

Tabulka 39: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech)

Statisticky významný rozdíl jsme však zaznamenali mezi skupinami žáků, jež jsou po přechodu na 2. stupeň základní školy vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné třídě, a úplně nově přijatými žáky (Tabulka 40).

H7.4a: Žáci, kteří po 5. ročníku opustili stálý třídní kolektiv a začali být vzdělávání v jiné třídě na stejné škole, mají v novém třídním kolektivu menší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než úplně nově přijatí žáci.

H0: Nezaznamenali jsme významný rozdíl mezi tím, jak vnímají možnost rozhodovat o třídních záležitostech žáci, kteří po 5. ročníku opustili stálý třídní kolektiv a začali být vzdělávání v jiné třídě na stejné škole, a úplně nově přijatí žáci.

Na základně provedených analýz zamítáme nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti ($p < 0,05$). Můžeme potvrdit H7.4a, že v našem výzkumu žáci, kteří po 5. ročníku opustili stálý třídní kolektiv a začali být vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné třídě, mají v novém třídním kolektivu menší možnost rozhodovat o třídních záležitostech než úplně nově příchozí žáci.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	T	df	Sig. (2-tailed)
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	82	1,835	0,079	0,779	-2,241	154	0,026
6 – úplně nový žák	74	2,101					

Tabulka 40: Hodnoty dvouvýběrového *t*-testu mezi skupinami žáků (škála B7 – možnost rozhodovat o třídních záležitostech)

V našem případě jsme u nových žáků na základě sociometricko-ratingového dotazníku zjistili, že se zpravidla jedná o nevlivné a neoblíbené žáky (27,5 %), žáky v sociometrickém stínu (23,1 %) a agresory (16,5 %). Tito žáci tedy mohou mít v negativním smyslu větší sklony k rozhodování o třídních záležitostech než ti, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň nadále vzdělávání ve stejné škole, ale v novém třídním kolektivu.

Jasně zadávání instrukcí učitelů žákům

Mezi významnými proměnnými psychosociálního klimatu školní třídy patří vztah mezi učitelem a žákem (*teacher-student relationships*). Mareš & Ježek (2012) ve svých studiích použili škály, jež měřily vnímanou oporu od učitele a jeho rovný přístup k žákům. Žák by měl vnímat svého učitele jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho a je na jeho straně. Je důležité, aby žák cítil, že učitel přistupuje ke svým svěřencům stejně a nedělá mezi nimi rozdíly. V našem šetření jsme nepoužili škály dotazníkového šetření Mareše & Ježka (2012), neboť jsme skupinu žáků sledovali longitudinálně a věděli jsme, že po přechodu na 2. stupeň přijdou i jiní učitelé, již budou následně pracovat s našimi třídními skupinami. Nemohli bychom tedy jednotlivé třídy srovnávat, neboť by žáci hodnotili jiné vyučující.

V našem výzkumu jsme se proto inspirovali otázkami, jež byly použity v šetření Oakes (1985) a zaměřily se na kvalitu výuky (*quality of instruction*). Víme, že kvalita výuky je převážně prisuzována vlastnostem a chování vyučujících (Oakes, 1985). V našem výzkumu jsme se žáků konkrétně nedotazovali na jejich postoj k vyučujícím, ale na jasnost a srozumitelnost instrukcí v rámci vyučování (*clarity in instruction*).

Zajímalo nás, zda žáci vědí, co vše musí v rámci vyučovací hodiny stihnout, a rozumí důležitosti náplně výuky. Dále jsme zjišťovali, zda žáci znají cíle vyučovacích hodin a domnívají se, že jsou v jejich třídě dobře naplánované. Oakes (Oakes, 1985) apeluje na to, že rozdílné zadávání instrukcí učitelů žákům může ovlivnit rovné šance a příležitosti ke vzdělání

(*opportunities to learn*). Ve svém výzkumu potvrdila, že žáci z výběrových větví mají jasnější instrukce od svých vyučujících než žáci z nevýběrových škol.

V našem výzkumu jsme nejdříve srovnávali žáky 5. a 6. tříd a zajímalo nás, zda se jasné zadávání instrukcí učitelů žákům po přechodu na 2. stupeň významně změnilo. Stanovili jsme následující hypotézy, jež jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu.

H8: Žáci v 5. ročníku rozumí učitelovým instrukcím více než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H0: Nezaznamenali jsme, že by žáci v 5. ročníku rozuměli učitelovým instrukcím více než žáci v 6. ročníku na 2. stupni základní školy.

H8.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

H0: Nezaznamenali jsme, že by žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, rozuměli v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

Rozdíl jsme měřili mezi celkovými 5. a 6. třídami a mezi žáky, již po přechodu na 2. stupeň základní školy byli nadále vzdělávání ve stejném třídním kolektivu (žáci 1). V obou případech jsme na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu zamítli, neboť jsme naměřili statisticky významný rozdíl mezi žáky 5. a 6. ročníků v tom, jak jasné instrukce dostávají od svých vyučujících. Výsledky párového t-testu přinášíme v následující tabulce (Tabulka 41).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	3,447	28	0,230	0,324	0,061	3,744	27	0,001
6. ročník (celá třída)	3,217	28						
5. ročník (žáci 1)	3,475	28	0,258	0,374	0,071	3,646	27	0,001
6. ročník (žáci 1)	3,217	28						

Tabulka 41: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. ročníky (škála B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům)

V obou případech – jak mezi celkovými třídními skupinami žáků (rovnice 1), tak mezi žáky, již jsou po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejném třídním kolektivu (rovnice 2) – jsme naměřili Cohenův korelačního koeficientu $r > 0,5$, což signalizuje vysokou hodnotu velikosti účinku. Můžeme tedy říci, že výsledky párového t-testu jsou v obou případech nejen statisticky významné, ale také na základě velikosti účinku reprezentují zásadní zjištění.

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}} = \sqrt{\frac{3,744^2}{3,744^2 + 27}} = 0,58$$

rovnice 1: celkové třídy

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}} = \sqrt{\frac{3,646^2}{3,646^2 + 27}} = 0,57$$

rovnice 2: žáci 1

Přestože jsme nesrovnávali skupiny výběrových a nevýběrových žáků, dosáhli jsme obdobného výsledku jako Oakes (1985). V našem šetření jsme zjistili, že žáci v heterogenních třídách na 1. stupni rozumí více instrukcím, které od svých vyučujících dostávají, než žáci v nevýběrové větvi na 2. stupni základní školy. Důvodem by mohlo být těžší učivo v 6. ročníku na 2. stupni základní školy, a tudíž i těžší instrukce ze strany vyučujících. Neměli bychom také opomenout, že na 2. stupni mají žáci více vyučujících na různé předměty, což může způsobit větší nejasnost při zadávání instrukcí různými vyučujícími. Nedomníváme se však, že by se vyučující po odchodu některých žáků do víceletých gymnázií zbylým dětem na 2. stupni více věnovali, neboť jsme naměřili, že tito žáci rozumí učitelovým instrukcím ještě méně, než tomu bylo na 1. stupni základní školy.

Dále jsme měřili rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků (1, 2, 3 a 4) v tom, jakým způsobem vnímají jasnost a srozumitelnost učitelových instrukcí. Statisticky významné rozdíly jsme zaznamenali pouze mezi žáky, kteří jsou nadále vzděláváni ve stejném třídním kolektivu, a těmi, již po 5. ročníku odešli do výběrových škol. Stanovili jsme si následující hypotézu, kterou jsme ověřili statistickou metodou dvouvýběrového t-testu.

H8.1a: Žáci, kteří po přechodu na 2. stupeň zůstali ve stejném třídním kolektivu, rozumí učitelovým instrukcím více než ti, kteří po 5. ročníku přešli do víceletých gymnázií.

H0: Nezaznamenali jsme, že žáci, kteří zůstali ve stejném třídním kolektivu, rozumí učitelovým instrukcím více než ti, kteří po 5. ročníku přešli do víceletých gymnázií.

Na 5% hladině významnosti můžeme nulovou hypotézu zamítnout. Z následující tabulky (Tabulka 42) je zřejmé, že skupina žáků 1 hodnotí v 5. ročníku třídní situaci z hlediska jasnosti zadávání učitelových instrukcí lépe než žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií.

Důvodem by mohlo být, že žáci, kteří složili přijímací zkoušky do výběrových škol, jsou k vyučujícím a ke svým spolužákům kritičtější než žáci, kteří jsou nadále po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejném třídním kolektivu.

			Levenův test shodnosti rozptylů				
	N	M	F	p	t	df	Sig. (2-tailed)
3 – odešel na VG	99	3,239	1,035	0,310	-3,043	510	0,002
1 – zůstal ve třídě	414	3,491					
3 – odešel na VG	98	3,239	2,815	0,095	-1,923	180	0,056
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,461					
3 – odešel na VG	98	3,239	6,047	0,015	0,577	24	0,569
4 – odešel do jiné školy	21	3,095					
1 – zůstal ve třídě	414	3,491	5,963	0,015	1,642	21	0,116
4 – odešel do jiné školy	21	3,095					
2 – zůstal ve škole v jiné třídě	84	3,461	1,767	0,187	1,674	103	0,097
4 – odešel do jiné školy	21	3,095					
3 – odešel na VG	98	3,239	6,047	0,015	0,577	24	0,569
4 – odešel do jiné školy	21	3,095					

Tabulka 42: Hodnoty dvouvýběrového t-testu mezi skupinami žáků (škála B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům)

Jak vyplývá z předchozí tabulky následující hypotézy nebyly potvrzeny.

H8.2: Žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, rozumí učitelovým instrukcím více než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme, že žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, rozumí učitelovým instrukcím více než jejich ostatní spolužáci.

H8.3: Žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, rozumí učitelovým instrukcím méně než jejich ostatní spolužáci.

H0: Nezaznamenali jsme, že žáci, kteří odchází do jiných nevýběrových škol, rozumí učitelovým instrukcím méně než jejich ostatní spolužáci.

Z výsledků dvouvýběrového t-testu (Tabulka 42) nemůžeme ani jednu z hypotéz potvrdit. Sice jsme naměřili, že žáci, kteří odchází z 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, rozumí učitelovým instrukcím méně než ostatní spolužáci, tento rozdíl však není statisticky významný. Hypotézy H8.2 a H8.3 tedy zamítáme.

Dále nás zajímalo, zda žáci, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve sloučených třídách, rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím lépe než v 6. ročníku na 2. stupni. Stanovili jsme následující hypotézu, již jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu.

H8.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

H0: Nezaznamenali jsme, že žáci ve sloučených třídách na 2. stupni rozumí v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku.

Ani v tomto případě jsme však nezaregistrovali, že by žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve sloučených třídách, rozuměli v 5. ročníku učitelovým instrukcím více než v 6. ročníku. Hypotézu H8.4 také zamítáme.

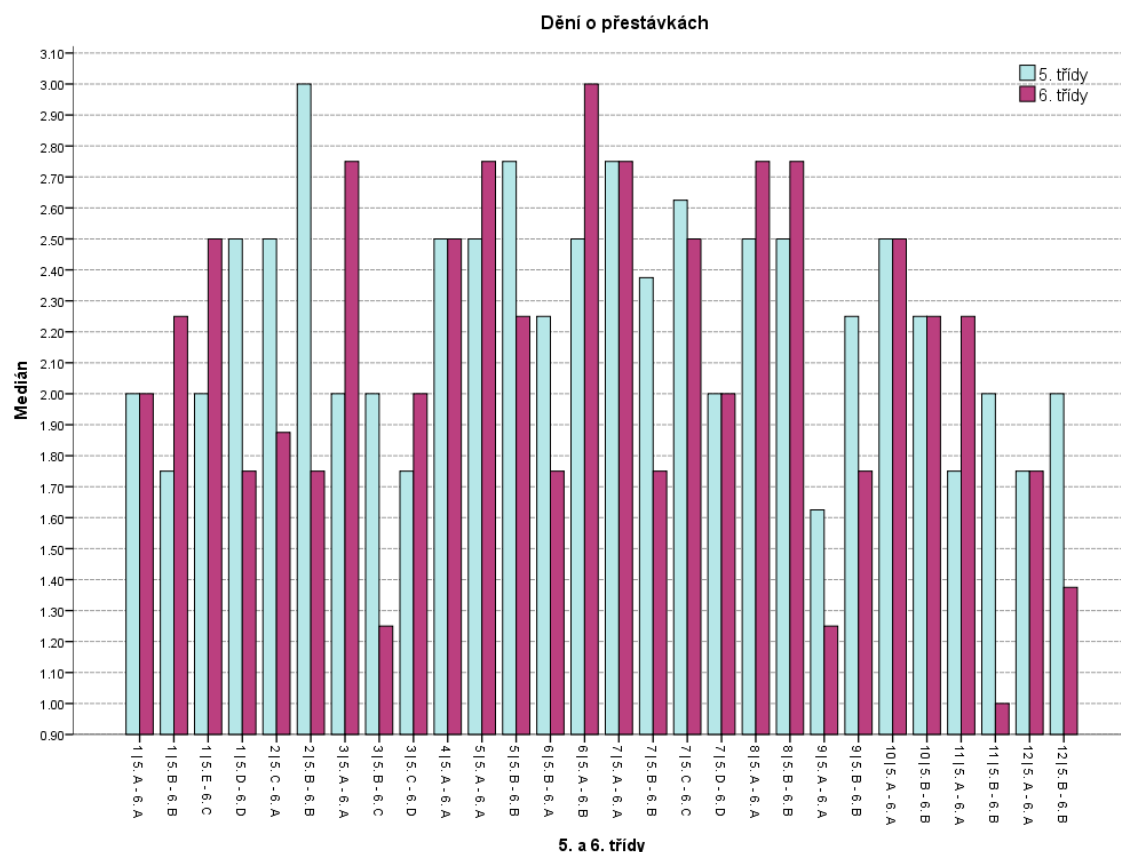
	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	3,387	11	0,172	0,392	0,118	1,456	10	0,176
6. ročník	3,215	11						

Tabulka 43: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzdělávání po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům)

Dění o přestávkách

Následující škálu zabývající se děním o přestávkách jsme převzali z dotazníkového šetření Mareše & Ježka (2012) ke klimatu školní třídy. Tato screeningová škála zjišťuje, jestli jsou přestávky vhodnou příležitostí k odpočinku, či nikoliv. Jak uvádí Mareš & Ježek (2012), vysoké hodnoty na této škále naznačují potenciální problémy v kolektivu žáků spíše než nedostatky v organizaci přestávek, nízká hodnocení jsou pak pozitivní evaluací přestávek.

Většina tříd v našem výběrovém vzorku dosáhla hodnot v rozmezí 1,7 až 2,3. Neobvyklé hodnoty 1,2 a 3,0 byly naměřeny v 5. B ve škole *Zelené* (2), v 6. B ve škole *Zlaté* (6) a v 6. B ve škole *Stříbrné* (11) (Graf 5). V prvních dvou třídách jsme při sběru dat zaregistrovali kázeňské problémy, jež nám vyučující potvrdili. V 5. B v *Zelené* (2) škole byli velice dominantní někteří chlapci, již narušovali chod třídy a výuky. Ve *Zlaté* (6) škole došlo ke sloučení dvou paralelních 5. tříd, ze kterých byla vytvořena nevýběrová třída 6. B.



Graf 5: Hodnoty mediánů v 5. a 6. třídách (škála B9 – děni o přestávkách)

V těchto třídách jsme naměřili vysoké hodnoty mediánů, jež naznačují obavy žáků z přestávek. Znamená to, že se v třídním kolektivu děje něco neobvyklého, což by mělo být předmětem pozornosti. Nebývá totiž běžné, že by se žáci na přestávky netěšili. Naopak v 6. B ve *Stříbrné (11)* škole žáci hodnotí přestávky velice pozitivně.

Dále nás zajímalo, zda se postoj k přestávkám změní po přechodu na 2. stupeň základní školy. Stanovili jsme si následující hypotézu, kterou jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu, jehož výsledky přinášíme v následující tabulce (Tabulka 44).

H9: Žáci se v 5. ročníku těší na přestávky více než v 6. ročníku.

H9.1: Žáci, kteří jsou na 2. stupni vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, se v 5. ročníku těší na přestávky více než v 6. ročníku.

H0: Nezaznamenali jsme, že by se žáci v 5. ročníku více těšili na přestávky než žáci v 6. ročníku základní školy.

Na 5% hladině významnosti nemůžeme nulovou hypotézu zamítnout, neboť jsme v našem případě naměřili, že v 6. ročníku se žáci těší na přestávky více než v 5. ročníku. U žáků, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň základní školy vzdělávání ve stejném třídním kolektivu, jsme také zjistili, že se v 6. ročníku těší více na přestávky než v 5. ročníku, statisticky významný rozdíl jsme však mezi hodnotami nenaměřili (5. ročník $M = 2,283$; 6. ročník $M = 2,191$; $SE = 0,086$; $t(27) = 1,065$; $p > 0,05$).

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník (celá třída)	2,294	28	0,143	0,335	0,063	2,258	27	0,032
6. ročník (celá třída)	2,151	28						
5. ročník (žáci 1)	2,283	28	0,091	0,454	0,086	1,065	27	0,296
6. ročník (žáci 1)	2,191	28						

Tabulka 44: Hodnoty párového t-testu mezi 5. a 6. třídami (škála B9 – dění o přestávkách)

Dále jsme si stanovili následující hypotézu a zjišťovali jsme, zda se žáci ve sloučených třídách na 2. stupni těší v 5. ročníku na přestávky více než v 6. ročníku.

H9.4: Žáci ve sloučených třídách na 2. stupni se v 5. ročníku těší více na přestávky než v 6. ročníku.

H0: Nezaznamenali jsme, že se žáci ve sloučených třídách na 2. stupni těší v 5. ročníku na přestávky více než v 6. ročníku.

Hypotézu jsme ověřili statistickou metodou párového t-testu a srovnali jsme mezi sebou 11 skupin žáků (Tabulka 33), které začaly být vzdělávány na 2. stupni základní školy ve sloučeném třídním prostředí.

	M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
5. ročník	2,220	11	0,127	0,876	0,264	0,479	10	0,642
6. ročník	2,094	11						

Tabulka 45: Hodnoty párového t-testu mezi žáky 5. a 6. tříd, kteří jsou vzdělávání po přechodu na 2. stupeň ZŠ ve sloučených třídách (škála B9 – dění o přestávkách)

Hypotézu H9.4 můžeme v našem vzorku zamítnout, neboť jsme nenaměřili statisticky významný rozdíl mezi tím, že by se žáci ve sloučených třídách těšili v 5. ročníku na přestávky více než v 6. ročníku. Naopak jsme zjistili, že v diferencovaném prostředí na 1. stupni se žáci

obávali přestávek více než ve sloučeném třídním prostředí na 2. stupni základní školy. Tento rozdíl však nebyl statisticky signifikantní.

4.1.3 Pearsonův chí-kvadrát test

Doposud jsme mezi sebou porovnávali všechny 5. a 6. třídy párovým t-testem. V této kapitole popíšeme, jakým způsobem jsme analyzovali každou třídu zvlášť a navrhli kategorizaci typů tříd na základě změn, ke kterým v nich došlo mezi 5. a 6. ročníkem. Nejdříve jsme vytvořili bodové grafy, jež jsou prezentovány v příloze č. III a znázorňují změnu proměnných psychosociálního klimatu v 5. a 6. třídách. Číslicí 1 jsme v programu SPSS označili třídní skupiny, ve kterých došlo v 6. ročníku ke zjevnému zlepšení celkového třídního klimatu. Třídy, v nichž nastalo jasné zhoršení celkového klimatu, jsme označili číslicí 2 a třídy bez zřejmých změn byly vedeny pod číslicí 3. Jednotlivé třídní skupiny jsme kategorizovali na základě zmíněných bodových grafů. Dále jsme analyzovali kvalitativní výpovědi žáků z dotazníkového šetření na otázku B12 (*Jaká je Tvoje současná třída? Popiš, jak se cítíš ve vašem třídním kolektivu.*) a inspirovali jsme se analýzou hlavních komponent, o které blíže pohovoříme v následující kapitole.

Metodou Pearsonova chí-kvadrátu jsme testovali následující hypotézy o rozložení třídních typů a souvislostech s proměnnými, které se zabývají skupinami žáků přijatých do víceletých gymnázií, nově příchozích do 6. ročníků a dále vzdělávaných ve stejné třídní skupině na 2. stupni.

H10.1: Většina žáků z našeho vzorku, kteří jsou přijati do víceletých gymnázií, opouští třídní kolektivy, ve kterých dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H0: Nezaznamenali jsme, že většina žáků z našeho vzorku, kteří jsou přijati do víceletých gymnázií, opouští třídní kolektivy, ve kterých dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H10.2: Většina nově přijatých žáků z našeho vzorku je vzdělávána ve třídách, kde dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H0: Nezaznamenali jsme, že většina nově přijatých žáků z našeho vzorku je vzdělávána ve třídách, kde dochází ke zjevnému zhoršení třídního klimatu.

H10.3: Většina žáků z našeho vzorku, jež navštěvuje po ukončení 1. stupně stejný třídní kolektiv, je vzdělávána ve třídách 2. stupně, kde nedochází k zásadním změnám v třídním kolektivu.

H0: Zaznamenali jsme, že většina žáků z našeho vzorku, jež navštěvuje po ukončení 1. stupně stejný třídní kolektiv, je vzdělávána ve třídách 2. stupně, kde dochází k zásadním změnám v třídním kolektivu.

Následující Tabulka 46 znázorňuje počet žáků zúčastněných na našem výzkumu. 24 žáků chybí z toho důvodu, že se jedná o třídu 6. B v *Modré (3)* škole, jež byla nově založena příchodem velkého počtu nových žáků. Nemohli jsme tedy kategorizovat její změnu, neboť se nevyskytovala na 1. stupni

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Žáci 6. ročníku	790	97,1 %	24	2,9 %	814	100 %

Tabulka 46: Počet žáků v 6. ročníku

Výsledky z Tabulka 47 nás informují, jak se změnila třídní situace po přechodu žáků na 2. stupeň. Domnívali jsme se, že ve většině případů, kdy žáci odchází do víceletých gymnázií, dojde ke značnému zhoršení třídního klimatu v 6. ročníku. V našem vzorku však hypotézu H10.1 nemůžeme potvrdit, neboť ke značnému zhoršení třídního klimatu došlo pouze u 20 z 99 žáků přijatých do víceletých gymnázií. Obdobně nemůžeme potvrdit ani hypotézu H10.2, neboť většina nově příchozích žáků (35) je vzdělávána ve třídách, kde nedochází k jasným změnám psychosociálního klimatu školní třídy.

Můžeme pouze potvrdit poslední hypotézu H10.3, která říká, že většina žáků, jež navštěvuje po ukončení 1. stupně stejný třídní kolektiv, je vzdělávána ve třídách 2. stupně, kde nedochází k zásadním změnám v třídním kolektivu. V našem vzorku jsme těchto případů zaznamenali 211 ze 478. Na základě Pearsonova chí-kvadrát testu jsme zjistili, že je zde významný vztah mezi typy tříd a žáky, kteří jsou v nich vzděláváni $X^2(1) = 94.27$, $p < 0,001$. Dále jsme vypočítali hodnotu $\Phi = 0,35$, jež znázorňuje střední hodnotu velikosti účinku. V našem

případě je však diskutabilní Pearsonův chí-kvadrát test použit, neboť počet sledovaných případů nesplňuje chí-kvadrátovou relaci. Tabulka 47 obsahuje teoretické (očekávané) četnosti (*expected count*), jejichž hodnoty jsou menší než 1. Dále v tabulce prezentujeme více než 20 % položek s hodnotami menšími než 5.

6. ročníky Crosstabulation									
			6. ročníky						Total
			Zůstal ve třídě	Zůstal v jiné třídě ve škole	Odešel na VG	Odešel do jiné školy	Nevyplnil dotazník	Nový žák	
Změna	Třída zanikla	Count	0	0	14	0	2	0	16
		Expected Count	9,7	1,8	2,0	0,4	0,5	1,5	16,0
	Zjevné zlepšení	Count	172	30	28	8	9	26	273
		Expected Count	165,2	31,1	34,2	7,6	8,6	26,3	273,0
	Zjevné zhoršení	Count	95	14	20	4	4	15	152
		Expected Count	92,0	17,3	19,0	4,2	4,8	14,6	152,0
	Bez jasné změny	Count	211	46	37	10	10	35	349
		Expected Count	211,2	39,8	43,7	9,7	11,0	33,6	349,0
Total		Count	478	90	99	22	25	76	790
		Expected Count	478,0	90,0	99,0	22,0	25,0	76,0	790,0

Tabulka 47: Výsledky funkce SPSS „Crosstabs“

4.2 VÝSLEDKY ANALÝZY II. ČÁSTI DOTAZNÍKU

4.2.1 Vzdělání rodičů

V doplňkových otázkách jsme se žáků ptali, jakého nejvyššího vzdělání dosáhli jejich rodiče. Na základě vzdělání rodičů se v mnoha výzkumech odhaduje školní úspěšnost žáka. Je také jednou z důležitých proměnných, jež vytváří tzv. index sociálně-ekonomického statusu rodiny (SES), kam vstupují i další proměnné, jako je rodinné kulturní zázemí, jež je zjišťováno počtem knih v domácnosti a návštěv různých kulturních zařízení. V našem výzkumu jsme použili proměnné (vzdělání rodičů a počet knih v domácnosti), jež jsme převzali z mezinárodního šetření PISA. Můžeme tedy formulovat a ověřit následující hypotézy.

H11.1a: Mezi vzděláváním rodičů a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H0: Mezi vzděláním rodičů a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu není souvislost.

Pomocí funkce Crosstabs v program SPSS jsme vytvořili následující kontingenční tabulky (Tabulka 48 a Tabulka 49), jež nás informují o tom, jakého nevyššího vzdělání dosáhli rodiče dětí, které se hlásí ke studiu na víceletém gymnáziu.

Vzdělání matky * Hlásil ses na VG Crosstabulation					
			Hlásil ses na VG		Total
			ANO	NE	
Vzdělání matky	Ukončila ZŠ	Count	1	28	29
		Expected Count	9,1	19,9	29,0
	Vyučila se v oboru bez maturity	Count	4	75	79
		Expected Count	24,8	54,2	79,0
	Ukončila SŠ s maturitou	Count	69	196	265
		Expected Count	83,0	182,0	265,0
	Ukončila VŠ	Count	114	113	227
		Expected Count	71,1	155,9	227,0
Total		Count	188	412	600
		Expected Count	188,0	412,0	600,0

Tabulka 48: Kontingenční tabulka (vzdělání matky / hlásil ses na VG)

V našem vzorku jsme zaznamenali, že matky 114 žáků ze 188, kteří se hlásili ke studiu na osmiletém gymnáziu, vystudovaly vysokou školu. Obdobný výsledek jsme získali, když jsme sledovali, jakého nejvyššího vzdělání dosáhli otcové dětí, jež se hlásily ke studiu na víceletá gymnázia (Tabulka 49).

Vzdělání otce * Hlásil ses na VG Crosstabulation					
			Hlásil ses na VG		Total
			ANO	NE	
Vzdělání otce	Ukončil ZŠ	Count	2	22	24
		Expected Count	7,6	16,4	24,0
	Vyučil se v oboru bez maturity	Count	9	88	97
		Expected Count	30,8	66,2	97,0
	Ukončil SŠ s maturitou	Count	60	164	224
		Expected Count	71,0	153,0	224,0
	Ukončil VŠ	Count	111	118	229
		Expected Count	72,6	156,4	229,0
Total		Count	182	392	574
		Expected Count	182,0	392,0	574,0

Tabulka 49: Kontingenční tabulka (vzdělání otce / hlásil ses na VG)

Jedná se o dvě ordinální proměnné (vzdělání rodičů a zájem žáka studovat na víceletém gymnáziu), proto můžeme vztah mezi nimi vypočítat pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu. V obou případech, ať se jednalo o vzdělání matky ($X^2 = 76,91$, $p < 0,05$), či otce ($X^2 = 60,82$, $p < 0,05$), jsme zjistili významný vztah mezi vzděláním rodičů a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu. Těsnost vztahu jsme také stanovili Spearmanovým výpočtem korelace. Korelační koeficienty uvádíme v následující tabulce. Podotýkáme, že jsou oba statisticky významné na 5% hladině významnosti.

	Spearmanův korelační koeficient
	Hlásil ses na VG
Vzdělání matky	0,357
Vzdělání otce	0,325

Tabulka 50: Korelace vzdělání rodičů a zájmu jejich dětí studovat na víceletém gymnáziu

Dále nás zajímalo, zda je souvislost mezi zájmem žáka studovat na víceletém gymnáziu a počtem knih, jež má doma. Formulovali jsme tedy hypotézu, kterou jsme následně ověřili.

H11.1b: Mezi počtem knih v domácnosti a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H0: Mezi počtem knih v domácnosti a zájmem dítěte studovat na víceletém gymnáziu není souvislost.

Vytvořili jsme následující kontingenční tabulku v programu SPSS, která nás informuje, kolik knih mají žáci doma a zda se hlásili ke studiu na víceletém gymnáziu.

Kolik knih máte doma * Hlásil ses na VG Crosstabulation					
			Hlásil ses na VG		Total
			ANO	NE	
Kolik knih máte doma	0–10	Count	3	27	30
		Expected Count	9,3	20,7	30,0
	11–25	Count	13	99	112
		Expected Count	34,6	77,4	112,0
	26–100	Count	54	156	210
		Expected Count	64,8	145,2	210,0
	101–200	Count	53	59	112
		Expected Count	34,6	77,4	112,0
	201–500	Count	41	53	94
		Expected Count	29,0	65,0	94,0
	více než 500 knih	Count	27	34	61
		Expected Count	18,8	42,2	61,0
Total		Count	191	428	619
		Expected Count	191,0	428,0	619,0

Tabulka 51: Kontingenční tabulka (kolik knih máte doma / hlásil ses na VG)

Vztah mezi počtem knih v domácnosti a zájmem žáka studovat na osmiletém gymnáziu jsme zjišťovali výpočtem Spearmanovy korelace. Z následující tabulky je zřejmé, že je mezi proměnnými mírný vztah ($r = 0,28$) a korelace mezi položkami je statisticky významná ($p < 0,05$).

	Spearmanův korelační koeficient
	Hlásil ses na VG
Počet knih doma	0,28

Tabulka 52: Korelace počtu knih v domácnosti a zájmu žáka studovat na víceletém gymnáziu

Hypotézu 11.1b můžeme potvrdit, neboť jsme naměřili pozitivní vztah mezi počtem knih v domácnosti a zájmem žáka studovat na osmiletém gymnáziu.

4.2.2 Prospěch

V doplňkovém dotazníku jsme dále zjišťovali, jaké známky obdrželi žáci na pololetním vysvědčení z následujících předmětů: matematika, český jazyk, anglický jazyk, přírodověda a vlastivěda. Vztah mezi známkami na vysvědčení a zájmem žáků studovat na výběrové škole jsme obdobně jako v předchozích případech sledovali výpočtem Spearmanovy korelace.

H11.2a: Mezi prospěchem dítěte a jeho zájmem studovat na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H0: Mezi prospěchem dítěte a jeho zájmem studovat na víceletém gymnáziu není souvislost.

Dále nás zajímalo, jestli je vztah mezi zájmem dítěte studovat víceleté gymnázium a vysokou školu. Stanovili jsme tedy následující hypotézu, již jsme ověřili.

H11.2b: Mezi zájmem dítěte studovat víceleté gymnázium a vysokou školu je pozitivní vztah.

H0: Mezi zájmem dítěte studovat víceleté gymnázium a vysokou školu není souvislost.

Následující tabulka prezentuje korelační koeficienty vybraných proměnných, mezi nimiž je středně silný vztah. Dále uvádíme, že všechny korelační koeficienty jsou statisticky významné na 5% hladině významnosti.

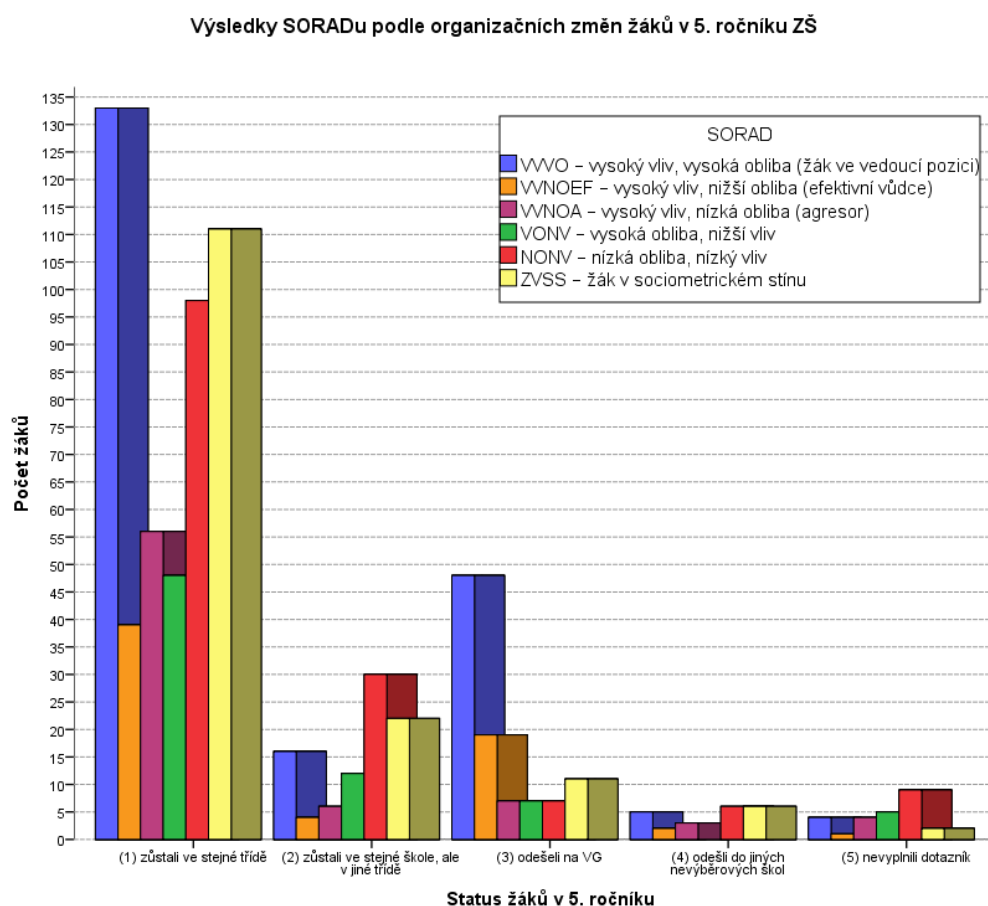
	Známka z matematiky	Známka z ČJ	Známka z AJ	Známka z přírodovědy	Známka z vlastivědy	Nejvyšší vzdělání
Spearman	0,388	0,441	0,346	0,345	0,366	0,343
N žáků	610	609	609	606	584	616

Tabulka 53: Korelace charakteristik žáka se zájmem studovat na víceletém gymnáziu

4.3 VÝSLEDKY SOCIOMETRICKO-RATINGOVÉHO DOTAZNÍKU

V rámci šetření jsme se zaměřili na strukturu třídní skupiny a emocionální atmosféru, která v ní panuje. Protože jsme měli v úmyslu vyhodnotit pozici, resp. sociometrický status jedince ve třídě, použili jsme sociometrický test V. Hrabala SORAD, jenž řeší vztah žáka k ostatním členům skupiny a sleduje jeho hodnoty vlivu a sympatie (Slavíková, Homolová & Doležel, 2007).

V našem výzkumu jsme nejdříve zjišťovali, jaký status v třídním kolektivu mají žáci reprezentující skupiny 1, 2, 3, 4, 5 a 6, jež jsme stanovili na základě organizačních změn. Zajímalo nás, jací žáci byli přijati do výběrových víceletých gymnázií (3), odešli do jiných nevýběrových škol (4), zůstali na základní škole (1, 2) nebo byli nově přijati do 6. ročníků (6) základní školy. Dále jsme zjišťovali, jak se pozice žáků změnila po přechodu na 2. stupeň a zda je v pozorovaných změnách trend. Následující Graf 6 přináší zajímavé výsledky k interpretaci.



Graf 6: Hodnoty sociometricko-ratingového dotazníku podle organizačních změn v 5. ročníku ZŠ

V 5. ročníku jsme analyzovali 721 dotazníků SORAD, přičemž jsme zjistili, že žáci, kteří po ukončení 5. ročníku základní školy odešli do výběrových víceletých gymnázií (žáci 3, N = 99), byli zpravidla sociometrické hvězdy (48,5 %) a efektivní vůdci (19,2 %). I když jsme stejně jako učitelé ze základních škol zaznamenali (Walterová, 2011), že na víceletá gymnázia také odchází nevlivní a neoblíbení žáci a agresori, jednalo se v obou případech o malý počet žáků (7,1 %).

Žáci, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň nadále vzdělávání ve stejném třídním kolektivu (žáci 1, N = 485), jsou na konci 5. ročníku nejčastěji zastoupeni sociometrickými hvězdami (27,4 %), žáky v sociometrickém stínu (22,9 %) a neoblíbenými a nevlivnými žáky (20,2 %), dále pak agresory (11,5 %), žáky s vysokou oblibou, ale nízkým vlivem (9,9 %) a efektivními vůdci (8 %).

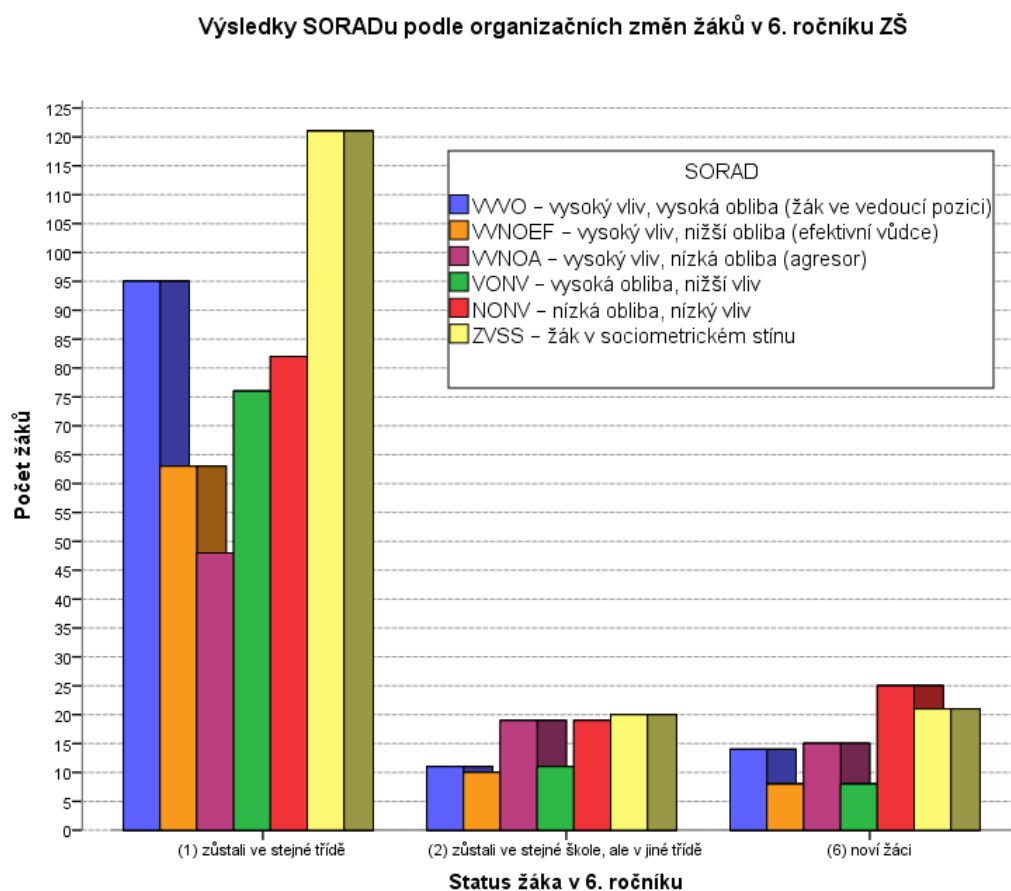
Zaměřili jsme se také na žáky, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejné škole, ale v jiné, zpravidla sloučené třídě (žáci 2, N = 90). Tito žáci byli nejčastěji zastoupeni nevlivnými a neoblíbenými žáky (33,3 %), dále pak žáky v sociometrickém stínu (24,4 %), sociometrickými hvězdami (17,8 %), žáky s vysokou oblibou, ale nízkým vlivem (13,3 %), agresory (6,7 %) a efektivními vůdci (4,4 %).

Na základě analýzy sociometricko-ratingového dotazníku jsme zjistili, že do jiných nevýběrových škol převážně odchází nevlivní a neoblíbení žáci (27,3 %). Celkový počet těchto dětí však nebyl v našem výzkumu reprezentativní (N = 22), tudíž zjištění nemůžeme pokládat za jednoznačné.

Dále jsme sledovali žáky, kteří po přechodu na 2. stupeň základní školy byli vzdělávání ve stejném třídním kolektivu (žáci 1), a jejich spolužáky, již byli po ukončení 5. ročníku přerazeni do jiných, zpravidla sloučených tříd ve stejné škole (žáci 2). Je zajímavé pozorovat, jakým způsobem se změnila pozice těchto žáků v jiných třídních kolektivech. Z analýzy sociometricko-ratingového dotazníku jsme zjistili, že u žáků, kteří zůstali v 6. ročníku ve stejném třídním kolektivu, klesl počet neoblíbených a nevlivných dětí a agresorů z 31,7 % na 26,8 %. Kdežto u dětí, které zůstaly ve stejné škole, ale po ukončení 5. ročníku jsou nadále vzdělávány v jiné, zpravidla nevýběrové třídě, počet agresorů a neoblíbených a nevlivných dětí stoupl ze 40 % na 42 %.

Data z 5. tříd jsme nasbírali na jaře 2014, po roce jsme se vrátili do stejných škol, v nichž ale mezitím nastaly organizační změny. Analyzovali jsme 666 sociometricko-ratingových

dotazníků, které jsme získali z 6. tříd. Z následujícího grafu (Graf 7) tedy můžeme vidět, jak se charakteristika žáků v 6. ročníku změnila.



Graf 7: Hodnoty sociometricko-ratingového dotazníku podle organizačních změn v 6. ročníku ZŠ

Žáci, kteří zůstávají ve stejných třídách, se mění v lepší žáky. Z agresorů a ze sociometrických hvězd se stávají efektivní vůdci (11 a 22 případů), z neoblíbených žáků se stávají žáci v sociometrickém stínu (22 případů). Zatímco mezi žáky, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve stejných školách, ale v jiných třídních kolektivech, vzrostl počet agresorů. Dále jsme zjistili, že žáci, kteří přicházejí nově do 6. tříd na 2. stupni základní školy, jsou většinou neoblíbení a nevlivní žáci (27,5 %), žáci v sociometrickém stínu (23,1 %) a agresori (16,5 %).

Ke zpracování dat získaných ze sociometricko-ratingového dotazníku jsme použili techniku statistické analýzy. Zajímalo nás, jaké vztahy se spolužáky mají žáci s různými hodnotami sympatie a vlivu. Stanovili jsme tedy hypotézu, již jsme následně ověřili.

H12.1: Čím jsou žáci oblíbenější a vlivnější, tím lépe hodnotí vztahy mezi spolužáky.

H0: Mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho postojem ke vztahu mezi spolužáky není souvislost.

Žáci zúčastnění na našem výzkumu byli hodnoceni svými spolužáky číslicemi od 1 do 5. Čím byl žák vlivnější a sympatičtější, tím obdržel od svých spolužáků menší číselnou hodnotu. Naopak žáci s nízkými hodnotami vlivu a sympatie byli spolužáky hodnoceni vyššími číslicemi (obdobně jako při známkování). S proměnnou, jež určuje hodnoty sympatie a vlivu žáků, jsme pracovali jako s metrickou (poměrovou). Kdežto proměnná, jež řeší dobré vztahy mezi spolužáky, je pořadová (ordinální). Vytvořili jsme následující tabulku (Tabulka 54), jež prezentuje Spearmanovy korelační koeficienty a zjišťuje těsnost vztahu mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho postoji k vybraným proměnným psychosociálního klimatu (např. čím je průměrná hodnota vyšší, tím má žák lepší vztahy se spolužáky).

	Spearmanovy korelační koeficienty		
	Moje třída	Dobré vztahy	Spolupráce se spolužáky
SORAD5	-0,382	-0,399	-0,332
N žáků	624	624	624
SORAD6	-0,370	-0,418	-0,356
N žáků	591	592	592

Tabulka 54: Korelace celkových hodnocení SORADu v 5. a 6. ročnících s postoji žáků k vybraným proměnným psychosociálního klimatu (B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy a B3 – spolupráce se spolužáky)

Z proměnných psychosociálního klimatu školní třídy jsme záměrně vybrali ty, jež řeší interakci mezi spolužáky. Můžeme si všimnout, že mezi žákovým celkovým hodnocením a jeho postojem k vybraným proměnným psychosociálního klimatu je negativní vztah, který nás informuje o tom, že žáci s vyššími hodnotami vlivu a sympatie mají sklon vnímat proměnné třídního klimatu lépe než žáci s nižšími hodnotami vlivu a sympatie. Jinými slovy, vlivnější a sympatičtější žáci hodnotí proměnné psychosociálního klimatu školní třídy pozitivněji.

Dále jsme zjišťovali vztah mezi tím, jak jsou vlivní a sympatičtí žáci úspěšní při přijímacím řízení ke studiu na osmiletém gymnáziu. Stanovili jsme tedy následující hypotézu, již jsme ověřili.

H12.2: Mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu je pozitivní vztah.

H0: Mezi žákovými hodnotami vlivu a sympatie a jeho přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu není souvislost.

Graf 6 demonstruje, že většina žáků z našeho vzorku (48,5 %), kteří byli po ukončení 5. ročníku základní školy přijati do víceletých gymnázií, reprezentují skupinu oblíbených a vlivných žáků (*sociometrické hvězdy*). Těsnost vztahu mezi sociometrickou charakteristikou žáka a jeho přijetím do výběrových škol jsme zjišťovali Spearmanovým výpočtem korelace. Mezi proměnnými jsme naměřili pozitivní vztah, jenž nás informuje, že žáci s vyššími hodnotami vlivu a sympatií jsou přijímáni ke studiu na víceletém gymnáziu.

	Spearmanův korelační koeficient
	Přijat ke studiu na VG
SORAD5	0,27

Tabulka 55: Korelace žákových hodnot vlivu a sympatie s jeho přijetím ke studiu na víceletém gymnáziu

4.4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

V našem výzkumu jsme zjišťovali změnu třídního klimatu po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy. Pokud se zaměříme na zjištění dosažená v našich podmínkách, můžeme je charakterizovat následujícími dvěma okruhy problémů. První z nich řeší rozdíly v třídním klimatu mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Druhý se zaobírá názory žáků na třídní klima, kteří odchází do výběrových a nevýběrových škol, zůstávají na základní škole a těmi, již nově přichází do třídního kolektivu na 2. stupni základní školy.

Hledali jsme příčiny, jež mohou ovlivnit změnu třídního klimatu. V první řadě se nabízí odchod kvalitních žáků do výběrových škol (konkrétně osmiletých gymnázií). V našem výzkumu bylo zjištěno, že do víceletých gymnázií odchází zpravidla žáci, kteří vnímají celkové třídní klima pozitivněji než jejich spolužáci. Budoucí gymnazisti hodnotí pozitivněji proměnné psychosociálního klimatu třídy, jako jsou *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B3 – spolupráce se spolužáky*, *B5 – snaha k učení* a celkový pohled na třídní kolektiv (*B1 – moje třída*). Z jejich výpovědí bylo zřejmé, že se většinou v třídním kolektivu cítí dobře a mají v něm kamarády, s kterými ve vyučovacích hodinách spolupracují.

Dále jsme na základě analýzy sociometricko-ratingové dotazníku rozpoznali, že žáci, kteří odchází do víceletých gymnázií, mají zpravidla vysoké hodnoty vlivu a sympatie. Můžeme tedy říci, že se z velké části jedná o sociometrické hvězdy (48,5 %) a efektivní vůdce (19,2 %). Tito žáci většinou vytváří pozitivní klima ve třídě a mají na spolužáky dobrý vliv.

Dále jsme očekávali, že většina žáků přijatých do víceletých gymnázií opouští třídní kolektivy, v nichž následně dochází ke značnému zhoršení klimatu školní třídy. Tento jev byl zjištěn ve 20 z 99 případů.

V našem výzkumu jsme se mimo jiné zaměřili na žáky, již po ukončení 5. ročníku základní školy odešli do jiných nevýběrových škol. U těchto žáků jsme zaznamenali negativnější postoje k proměnným psychosociálního klimatu školní třídy, jako jsou *B2 – dobré vztahy se spolužáky*, *B3 – spolupráce se spolužáky*, *B5 – snaha k učení* a celkový pohled na třídní kolektiv *B1 – moje třída*. Jmenovaní žáci se také domnívají, že mají méně *klidu na výuku*, a ve třídním kolektivu je podle nich více *nekázně*. Žáci, kteří opouští třídní kolektivy v 5. ročníku základní školy a odchází do jiných nevýběrových škol, vnímají klima školní třídy záporněji než ostatní žáci ve třídě.

Dále jsme na základě analýzy sociometricko-ratingového dotazníku zjistili, že se v tomto případě většinou jedná o žáky s nízkými hodnotami vlivu a sympatie (27,3 %). Považujeme také za zajímavý údaj, že u 8 z 22 žáků jsme po jejich odchodu zaznamenali značné zlepšení třídního klimatu školní třídy na 2. stupni základní školy. V našem vzorku nebyl počet žáků, kteří odchází na konci 5. ročníku do jiných nevýběrových škol, reprezentativní, přesto se domníváme, že je dané zjištění pozoruhodné, a rádi bychom se na něj zaměřili v dalších studiích. Zajímalo by nás, z jakého důvodu neoblíbení a nevlivní žáci opouští třídní kolektivy na 1. stupni základní školy a zda jim daná změna prospěje.

V našem šetření jsme se dále zaměřili na žáky, již po ukončení 5. ročníku byli nadále vzděláváni ve stejné škole. Jak bylo zmiňováno v předchozích kapitolách, jmenované žáky jsme označili číslicemi 1 (zůstal ve stejné třídě) a 2 (zůstal ve stejné škole, ale v jiné třídě). Ve třídách na 2. stupni k těmto žákům dále přibyli nově příchozí, již byli vedeni pod číslicí 6. V našem výzkumu jsme zaznamenali, že žáci, kteří zůstávají v původních třídních kolektivech (211 případů ze 478), jsou nejčastěji vzděláváni ve třídách 2. stupně, ve kterých nedochází k zásadním změnám třídního klimatu.

Dále jsme zaregistrovali, že sociometrické statusy jmenovaných žáků se po přechodu na 2. stupeň zlepšily. Počet efektivních vůdců se zvýšil o 5 % a počet nevlivných a neoblíbených žáků se snížil o necelá 4 %. Domníváme se tedy, že většinou mají nezměněné třídní kolektivy na žáky lepší vliv, než když dochází ve třídách k velkým organizačním změnám.

Při porovnání 5. a 6. ročníků jsme zjistili, že žáci mají v 5. ročnících větší *snahu k učení* než v 6. ročníku na 2. stupni. Po přechodu na 2. stupeň také došlo ke zhoršení *vztahů* a vzájemné *spolupráce mezi spolužáky*. V těchto dvou proměnných jsme sice naměřili zhoršení, ale nejednalo se o statisticky významný rozdíl oproti 5. ročníku. Obdobně jako Lašek (2007), jenž porovnával sociální klima na základních a středních školách, jsme zjistili, že mladší žáci hodnotí vztahy ve třídách lépe než starší žáci. V 6. ročnících jsme také zaznamenali statisticky významné zhoršení proměnných, jež řeší *možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech* a *jasné zadávání instrukcí učitelů žákům*. Výše uvedené proměnné byly převzaty z kvantitativního výzkumu J. Oakes (2015).

Na 2. stupni jsme překvapivě zaznamenali zlepšení *kázeňské situace*. Žáci v 6. ročnících se domnívají, že v jejich třídách dochází méně často ke kázeňským přestupkům, což by mohlo mít souvislost se zlepšením proměnné, jež řeší *dění o přestávkách*. Na 2. stupni jsme také

zaregistrovali, že žáci ve sledovaných třídách jsou spíše spokojeni a tato situace se nepatrně zlepšila oproti 1. stupni.

Na rozdíl od Klusáka & Škaloudové, kteří provedli výzkum na pražských základních školách v roce 1992, jsme v našem vzorku nepozorovali, že by míra soutěživosti u žáků na 2. stupni měla výrazně vysokou hodnotu (Klusák & Škaloudová, 1992). Naopak statisticky významné zhoršení preference soutěžení ze strany žáků jsme naměřili ve třídách, kde došlo ke sloučení bývalých paralelních tříd z 5. ročníku. Domníváme se, že žáci ve sloučených kolektivech prokazují menší chuť se svými spolužáky soutěžit, než tomu bylo na 1. stupni základní školy.

Zpočátku jsme předpokládali, že ve sloučených třídách dojde ke zhoršení většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy, a to převážně z toho důvodu, neboť slučování paralelních tříd na 2. stupni základní školy je vnímáno jako problémový fenomén. Po analýze dat našeho výzkumu však nemůžeme jednoznačně říci, že tomu tak je ve všech sloučených třídách, jež se zúčastnily našeho šetření.

Jako příklad uvádíme třídní skupiny 6. C a 6. D v *Červené (1)* škole, jež vznikly sloučením bývalých paralelních tříd z 1. stupně. V těchto třídách jsme naměřili značné zlepšení většiny proměnných psychosociálního klimatu školní třídy (6. D: *B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy se spolužáky, B6 – kázeň ve třídě, B9 – dění o přestávkách*; 6. C: *B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy se spolužáky, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech*). Další ukázkou je třída 6. A v *Zelené (2)* škole (Obrázek 6), ve které se také podařilo paralelní třídy sloučit se značným zlepšením sociálního klimatu. V *Zelené (2)* škole jsme především ocenili individuální podporu ze strany vedení školy při vytváření nových třídních kolektivů na 2. stupni.

Zjevná zhoršení proměnných psychosociálního klimatu jsme však naměřili v nevýběrových třídách, jež byly vytvořeny na 2. stupni z žáků, kteří nebyli přijati do paralelních výběrových třídních skupin. Jako příklad uvádíme 6. B ve *Zlaté (6)* škole (Obrázek 13) a 6. A v *Modré (3)* škole (Obrázek 7). V třídním kolektivu 6. B ve *Zlaté (6)* škole jsme kromě zhoršení proměnných psychosociálního klimatu také naměřili vysokou hodnotu mediánu ve škále *B9 – dění o přestávkách*, což napovídá, že se ve třídním kolektivu děje něco neobvyklého, neboť se žáci na přestávky netěší (Mareš & Ježek, 2012).

Dále jsme v našem výzkumu sledovali nově příchozí žáky, již začali být vzděláváni v 6. ročnících na 2. stupni. Mezi těmito žáky a jejich spolužáky, kteří navštěvují třídní kolektiv delší

dobu, jsme nezaznamenali významný rozdíl v hodnocení proměnných psychosociálního klimatu školní třídy. Zjištění nás překvapilo, neboť jsme z analýz sociometricko-ratingového dotazníku zaregistrovali, že nově příchozí žáci jsou zpravidla *nevlivní a neoblíbení* jedinci (27,5 %), *žáci v sociometrickém stínu* (23,1 %) a *agresori* (16,5 %). Předpokládali jsme tedy, že zmiňovaní žáci budou celkové třídní klima vnímat negativněji než jejich spolužáci. V našem vzorku jsme ani nezaznamenali, že by nově příchozí žáci byli většinou vzděláváni ve třídách, ve kterých došlo ke zjevnému zhoršení třídního klimatu. Této situaci odpovídalo jen 15 ze 76 případů.

Přesto některé třídy zúčastněné na našem výzkumu neměly s příchodem nových žáků dobré zkušenosti. Příkladem můžou být třídy 6. B v *Modré (3)* škole a 6. A a 6. B v *Oranžové (10)* škole (Obrázek 23 a Obrázek 24). Nejen z výpovědí vyučujících, ale také z analýzy dat jsme zjistili, že se jmenované třídní kolektivy v 6. ročníku po příchodu nových žáků potýkají s kázeňskými problémy více než na prvním stupni. Ve třídě 6. B v *Modré (3)* škole jsme mimo jiné zaznamenali vysokou hodnotu mediánu v proměnné, jež řeší *děni o přestávkách*. Tento jev je neobvyklý a měla by mu být věnována pozornost, neboť se žáci na přestávky netěší.

Na závěr jsme jednotlivé proměnné psychosociálního klimatu (*B1 – moje třída, B2 – dobré vztahy se spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B4 – preference soutěžení ze strany žáků, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech, B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům, B9 – dění o přestávkách*) porovnali ve skupinách *VG 1* a *Noví 1* za 5. a 6. ročníky. Jednotlivé skupiny jsou podrobně popsány v kapitole 3 (3.2.1 Popis výběru respondentů). Do skupiny *VG 1* jsme zařadili všechny třídy, ze kterých odešel větší počet žáků na osmiletá gymnázia. Vymezili jsme jej podílem od 0,32 do 0,17 %. Jednotlivé třídy jsme porovnávali v 5. a 6. ročnících a zjišťovali změny v proměnných psychosociálního klimatu. V našem vzorku jsme vymezili 13 třídních skupin, ve kterých překročil podíl žáků přijatých na víceletá gymnázia hranici 0,17 %. Nemohli jsme však pracovat se všemi třídními skupinami, neboť třídy 5. C v *Červené (1)* škole a 5. A v *Zelené (2)* škole po přechodu na 2. stupeň zanikly, tudíž nám chyběla data pro analýzu párovým t-testem za 6. ročníky. Našeho vzorku se tedy nakonec zúčastnilo 11 třídních skupin, ve kterých podíl žáků přijatých na víceletá gymnázia překročil hranici 0,17 %.

Předpokládali jsme, že v těchto třídních skupinách dojde ke značným organizačním změnám, a tím se změní psychosociální klima. Mezi sebou jsme porovnávali nejen celé třídy, ale také žáky 1, kteří byli vzděláváni ve stejném třídním kolektivu v 5. a 6. ročnících. Z následující

tabulky (Tabulka 56) je zřejmé, že statisticky významné změny nebyly zjištěny ve většině proměnných psychosociálního klimatu.

VG 1		M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
B1	5. ročník (celé třídy)	3,913	11	0,035	0,233	0,070	0,497	10	0,630
	6. ročník (celé třídy)	3,878	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,884	11	0,020	0,258	0,078	0,259	10	0,801
	6. ročník (žáci 1)	3,864	11						
B2	5. ročník (celé třídy)	3,926	11	0,026	0,255	0,077	0,343	10	0,739
	6. ročník (celé třídy)	3,900	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,929	11	0,029	0,244	0,074	0,396	10	0,700
	6. ročník (žáci 1)	3,899	11						
B3	5. ročník (celé třídy)	3,296	11	-0,015	0,229	0,069	-0,213	10	0,836
	6. ročník (celé třídy)	3,311	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,287	11	-0,011	0,163	0,049	-0,230	10	0,823
	6. ročník (žáci 1)	3,299	11						
B4	5. ročník (celé třídy)	3,146	11	-0,015	0,281	0,085	-0,175	10	0,864
	6. ročník (celé třídy)	3,161	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,050	11	-0,108	0,219	0,066	-1,631	10	0,134
	6. ročník (žáci 1)	3,158	11						
B5	5. ročník (celé třídy)	4,115	11	0,061	0,238	0,072	0,849	10	0,416
	6. ročník (celé třídy)	4,054	11						
	5. ročník (žáci 1)	4,019	11	-0,059	0,195	0,059	-1,001	10	0,340
	6. ročník (žáci 1)	4,077	11						
B6	5. ročník (celé třídy)	3,331	11	0,118	0,566	0,171	0,694	10	0,504
	6. ročník (celé třídy)	3,213	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,331	11	0,122	0,479	0,144	0,843	10	0,419
	6. ročník (žáci 1)	3,209	11						
B7	5. ročník (celé třídy)	2,037	11	0,121	0,310	0,093	1,294	10	0,225
	6. ročník (celé třídy)	1,916	11						
	5. ročník (žáci 1)	2,079	11	0,161	0,471	0,142	1,136	10	0,282
	6. ročník (žáci 1)	1,918	11						
B8	5. ročník (celé třídy)	3,450	11	0,181	0,413	0,124	1,457	10	0,176
	6. ročník (celé třídy)	3,268	11						
	5. ročník (žáci 1)	3,489	11	0,190	0,447	0,135	1,410	10	0,189
	6. ročník (žáci 1)	3,299	11						
B9	5. ročník (celé třídy)	2,355	11	0,294	0,270	0,081	3,621	10	0,005
	6. ročník (celé třídy)	2,060	11						
	5. ročník (žáci 1)	2,325	11	0,204	0,393	0,119	1,718	10	0,117
	6. ročník (žáci 1)	2,122	11						

Tabulka 56: Porovnání proměnných psychosociálního klimatu párovým t-testem ve skupinách V1 mezi 5. a 6. ročníky

Oproti minulému roku se ve třídách, ze kterých odešel značný počet žáků na osmiletá gymnázia, zlepšila hodnota proměnné B9 – *děni o přestávkách*. V našem případě jsme tedy nezaznamenali, že by ve třídách, ze kterých odchází větší počet žáků na víceletá gymnázia, došlo ke zhoršení psychosociálního klimatu. Pokud jsme ověřovali skupiny VG 123 Spearmanovým výpočtem korelace, naměřili jsme statisticky významnou těsnost vztahů v proměnných B3 – *spolupráce se spolužáky* a B5 – *snaha žáků učit se*. Mezi proměnnými jsme

však zjistili negativní vztah, který nás informuje o tom, že ve třídách, ze kterých odchází větší počet žáků na víceletá gymnázia, se po přechodu na 2. stupeň zlepšila *spolupráce mezi spolužáky* a *snaha žáků učit se* (Tabulka 57).

	Spearmanovy korelační koeficienty	
	Spolupráce se spolužáky	Snaha žáků učit se
Přijetí na VG (VG 123)	-0,412	-0,375
N tříd	28	28

Tabulka 57: Korelace mezi skupinami žáků VG 123 a proměnnými B3 – spolupráce se spolužáky a B5 – snaha žáků učit se

Dále jsme se zaměřili na třídní skupiny, do kterých byl po přechodu na 2. stupeň přijat značný počet nových žáků (*Noví 1*). V našem vzorku jsme stanovili 14 tříd, ve kterých překročil podíl nově příchozích žáků hranici 24 %. Z toho důvodu, že jsme třídy porovnávali mezi 5. a 6. ročníkem, jsme mohli pracovat pouze se 13 třídními skupinami našeho vzorku, neboť třída 6. B v *Modré (3)* škole byla z velké části vytvořena nově příchozími žáky. Neměli jsme k ní tedy odpovídající třídu z 1. stupně základní školy, s kterou bychom ji mohli porovnávat.

Z následující tabulky (Tabulka 58) je zřejmé, že ve třídách, ve kterých po přechodu na 2. stupeň začalo být vzděláváno větší množství nově příchozích žáků, došlo ke statisticky významnému zhoršení v proměnných B4 – *preference soutěžení ze strany žáků*, B5 – *snaha žáků učit se* a B8 – *jasné zadávání instrukcí učitelů žákům*. Pokud jsme ověřili skupiny *Noví 123* Spearmanovým výpočtem korelace, nezjistili jsme statisticky významnou těsnost vztahů mezi žádnými proměnnými.

Noví 1		M	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
B1	5. ročník (celé třídy)	3,761	13	-0,094	0,191	0,053	-1,776	12	0,101
	6. ročník (celé třídy)	3,855	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,844	13	0,049	0,207	0,057	0,844	12	0,415
	6. ročník (žáci 1)	3,795	13						
B2	5. ročník (celé třídy)	3,867	13	-0,012	0,213	0,059	-0,203	12	0,843
	6. ročník (celé třídy)	3,879	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,925	13	0,117	0,218	0,060	1,944	12	0,076
	6. ročník (žáci 1)	3,807	13						
B3	5. ročník (celé třídy)	3,258	13	0,039	0,250	0,069	0,557	12	0,587
	6. ročník (celé třídy)	3,219	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,254	13	0,058	0,340	0,094	0,613	12	0,551
	6. ročník (žáci 1)	3,196	13						
B4	5. ročník (celé třídy)	3,214	13	0,153	0,221	0,061	2,491	12	0,028
	6. ročník (celé třídy)	3,061	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,142	13	0,038	0,254	0,071	0,533	12	0,604
	6. ročník (žáci 1)	3,104	13						
B5	5. ročník (celé třídy)	4,061	13	0,117	0,151	0,042	2,778	12	0,017
	6. ročník (celé třídy)	3,944	13						
	5. ročník (žáci 1)	4,029	13	0,025	0,201	0,056	0,440	12	0,668
	6. ročník (žáci 1)	4,004	13						
B6	5. ročník (celé třídy)	3,398	13	0,089	0,594	0,165	0,538	12	0,600
	6. ročník (celé třídy)	3,309	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,397	13	0,036	0,579	0,161	0,222	12	0,828
	6. ročník (žáci 1)	3,362	13						
B7	5. ročník (celé třídy)	2,045	13	0,078	0,273	0,076	1,027	12	0,325
	6. ročník (celé třídy)	1,967	13						
	5. ročník (žáci 1)	2,065	13	0,095	0,309	0,086	1,112	12	0,288
	6. ročník (žáci 1)	1,970	13						
B8	5. ročník (celé třídy)	3,452	13	0,262	0,358	0,099	2,639	12	0,022
	6. ročník (celé třídy)	3,190	13						
	5. ročník (žáci 1)	3,512	13	0,332	0,464	0,129	2,580	12	0,024
	6. ročník (žáci 1)	3,180	13						
B9	5. ročník (celé třídy)	2,368	13	0,173	0,342	0,095	1,817	12	0,094
	6. ročník (celé třídy)	2,195	13						
	5. ročník (žáci 1)	2,302	13	0,011	0,486	0,135	0,079	12	0,939
	6. ročník (žáci 1)	2,291	13						

Tabulka 58: Porovnání proměnných psychosociálního klimatu párovým t-testem ve skupinách Noví 1 mezi 5. a 6. ročníky

ZÁVĚR

V závěrečné kapitole disertační práce připomeneme primární cíle naší studie a důležité výsledky, které následně vztahujeme k teoretické části. Cílem disertační práce je porovnat psychosociální klima školních tříd v 5. a 6. ročnících základních škol, kde důsledkem odchodu žáků do osmiletých gymnázií jsou značné organizační změny ve třídních skupinách. Zajímáme se, jakým způsobem české školy pracují s třídními kolektivy na 2. stupni a jaké organizační změny byly konkrétně zaznamenány ve třídách, které se zúčastnily našeho výzkumu. Dalším cílem je zjistit, jací konkrétní žáci opouští 1. stupeň základních škol a odchází do víceletých gymnázií a zda se opravdu jedná o *efektivní vůdce* a *sociometrické hvězdy*.

V teoretické části představujeme hlavní výzkumy z českého prostředí a zahraničí, které řeší změnu psychosociálního klimatu školní třídy po přechodu žáků na vyšší vzdělávací stupeň. Na úvod je důležité poznamenat, že při studiu odborné literatury jsme nenašli výzkumy ke klimatu školních tříd, jež by sledovaly stejné žáky v jedné sociální skupině po dobu několika let. České výzkumy se převážně soustředí na odlišné skupiny žáků, které mezi sebou porovnávají. Jako příklad bychom mohli uvést studie Linkové (2005), která se zaměřila na žáky 5. ročníků pražských základních škol a měřila jejich postoje ke klimatu školních tříd po pěti letech. Dále výzkumy Klusáka (2004), které zjišťovaly změnu klimatu školních tříd na 2. stupni po deseti letech, a studie Vlčkové a Němce (2011), jež sledovaly odlišné žáky z 1. a 2. stupňů a jejich postoje k oblastem sociálního klimatu škol.

Jak již bylo řečeno v teoretické části disertační práce, přechod na 2. stupeň je pro základní školy zátěžovou situací, protože ztrácejí kvalitní žáky, kteří odchází do výběrových škol. Výzkumníci poukazují na to, že odchod žáků do víceletých gymnázií negativně ovlivňuje klima přebraných tříd na 2. stupni základních škol. V takovém prostředí pak dochází ke snížení *aktivity žáků, samostatnosti, zvědavosti, tvořivosti, soutěživosti a spolupráce* (Mareš, 2004). Z jmenovaného výčtu oblastí psychosociálního klimatu školní třídy jsme se v našem výzkumu zaměřili na dvě proměnné, kterými jsou *soutěživost* a *spolupráce*. Po porovnání stejných žáků 5. a 6. tříd jsme zjistili, že hodnota soutěživosti je v 5. ročnících větší než v 6. třídách na 2. stupni. Naměřená změna však není statisticky signifikantní.

Zajímavé výsledky přineslo porovnání žáků, kteří začali být po přechodu na 2. stupeň vzdělávání ve sloučených třídních skupinách. Zjistili jsme, že tito žáci více soutěžili se svými spolužáky na 1. stupni než ve sloučeném prostředí 2. stupně. Výsledek párového t-testu je

v tomto případě nejen statisticky významný, ale také na základě velikosti účinku reprezentuje zásadní zjištění. Můžeme se tedy domnívat, že žáci, kteří jsou po přechodu na 2. stupeň přiřazeni do sloučených kolektivů, stagnují při představě stát se nejlepšími. Z kvantitativních dat nemůžeme vyčíst, z jakého důvodu k danému jevu dochází. Obecně se však domníváme, že v českých školách je soutěživost vnímána učiteli jako negativní záležitost. Na základě dosažených výsledků se nám jeví, jako by daná proměnná byla ze strany učitelů ve třídách potlačována. Ideální výuka by však měla obsahovat prvky soutěživosti, které motivují žáky k dosažení vyššího výkonu. Pokud je soutěživost vhodně kombinována se spoluprací, dochází ke zvýšení výkonu celé třídní skupiny (Mareš & Ježek, 2006). Podle našeho názoru tento jev však není v českých školách dostatečně podporován.

Dále se shodujeme s některými českými výzkumy, které tvrdí, že žáci 1. stupně vnímají klima škol a tříd pozitivněji než jejich vrstevníci na 2. stupni (Lašek, 2007; Němec & Vlčková, 2011). V rámci našeho výzkumu jsme lepší hodnoty v 5. ročnících zaznamenali u těchto proměnných: *B2 – dobré vztahy se spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B5 – snaha učit se, B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech a B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů žákům.*

Statisticky významné rozdíly jsme naměřili u proměnných, které řeší *možnosti žáků zapojit se do výuky a jasnost zadávání instrukcí učitelů žákům*. Shodujeme se se závěry českých a zahraničních výzkumů (Lašek, 2007; Grecmanová, 2008; Oakes, 1985), které poukazují na problém, že se žáci cítí být minimálně zapojeni do školní práce a vyučovacích procesů. Nízké hodnoty jsme naměřili v obou ročnících, přesto hodnoty dané proměnné byly na 2. stupni ještě nižší, než tomu bylo v 5. třídách. Domníváme se, že v českém prostředí stále přetrvává typ výuky, při které mají žáci jen zřídka možnost rozhodovat, o čem se chtějí ve vyučovacích hodinách učit, a vybrat si oblasti učiva, které je zajímají. Tyto prvky výuky se převážně vyskytují ve školách s alternativní koncepcí. Našeho výzkumu se však nezúčastnila žádná škola, kterou bychom mohli hodnotit jako alternativní. Možná z toho důvodu dosahovala proměnná *B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech* v našem výzkumu tak nízkých hodnot.

Další proměnná, u které jsme po roce zaznamenali značné zhoršení oproti 5. ročníku, je *B8 – jasnost zadávání instrukcí učitelů žákům*. Z analýzy kvantitativních dat nezjistíme, z jakého důvodu se žákům na 2. stupni zdají být instrukce vyučujících méně srozumitelnější, než tomu bylo na 1. stupni. Inspirujeme se však studiemi J. Laška, jenž konstatuje, že žáci prožívají obtížnost výuky mnohem více ve vyšších než nižších ročnících. Domníváme se, že obtížnost

výuky úzce souvisí s jasností učitelových instrukcí. Jak uvádí J. Oakes, mezi efektivní přístup vyučování se řadí srozumitelnost výkladu. Pokud se žákům ve vyšších ročnících jeví učivo obtížnější, učitelé by měli použít různých výukových metod, aby bylo těžší učivo zprostředkováno většímu spektru posluchačů.

V roce 2009 (Holubová, 2009) jsme realizovali kvalitativní výzkum, při kterém jsme se vyučujícími ptali na možná pozitiva pro základní školy při odchodech žáků do víceletých gymnázií. Jednou z předností pro vyučující z víceletých gymnázií bylo, že jejich kolegové ze základních škol se mohou po odchodu žáků do víceletých gymnázií více věnovat pomalejším žákům v nevýběrových třídách 2. stupně. Z výsledků kvantitativního výzkumu pro disertační práci jsme však nezaznamenali, že by tomu tak bylo. Žáci, kteří zůstávají v přebraných třídách na 2. stupni, nehodnotí *jasnost učitelových instrukcí* pozitivně. Naopak jsme naměřili statisticky významné zhoršení hodnoty dané proměnné oproti minulému roku.

Snížení hodnot proměnných na 2. stupni, jako jsou *dobré vztahy se spolužáky*, *spolupráce se spolužáky* a *snaha žáků k učení*, z velké pravděpodobnosti ovlivnil odchod žáků do víceletých gymnázií. Na základě analýzy sociometricko-ratingových dotazníků jsme zjistili, že do výběrových škol převážně odchází vlivní a oblíbení jedinci (*sociometrické hvězdy*) a *efektivní vůdci*, kteří pozitivně ovlivňují celkové klima školních tříd. Dále jsme u těchto žáků naměřili statisticky významný rozdíl ve *snaze k učení* a vyšší hodnoty v *dobrých vztazích* a ve *spolupráci se spolužáky*.

Zlepšení hodnot jsme však zaznamenali v proměnných *kázeň ve třídě* a *děni o přestávkách*. Zpočátku nás dané zjištění překvapilo, neboť jsme očekávali, že ve vyšších ročnících budou žáci méně ukáznění. Naše závěry se však shodují s výsledky kvalitativní studie Starého & Kubalové (2011), při které bylo zjištěno, že žáci mají na 2. stupni ke svým vyučujícím větší respekt a domnívají se, že si učitelé dokáží ve vyšších ročnících zjednat lepší pořádek než na 1. stupni. Přestože žáci zúčastnění na kvalitativní studii přisnost ze strany vyučujících na 2. stupni oceňovali, můžeme si povšimnout, že v nevýběrových třídách je, stejně jako ve výzkumu J. Oakes, kladen značný důraz na kázeň studentů, jenž je ze strany vyučujících jednoznačně iniciován.

Další závěr našeho výzkumu poukazuje na problém, který se týká jednak žáků, kteří po ukončení 1. stupně odchází z původních třídních kolektivů do nevýběrových tříd, a jednak žáků, již nově přišli do tříd 2. stupně. V obou případech se zpravidla jedná o neoblíbené jedince,

kteří podle našeho názoru migrují ze školy na školu. Zajímavé by bylo jmenované žáky sledovat dlouhodoběji a zjistit, jestli jim změna školy prospívá. Nabízí se zde obava, že školy těmto žákům nevěnují dostatečnou péči. Ti nemají potřebu v některé ze škol dlouhodoběji zakotvit a častěji se přesouvají, nevíme ovšem, jestli jsou pro ně takové přesuny efektivní.

V některých případech se rodiče domnívají, že odchod je pro jejich děti nejlepším řešením. Jako nově přichozí si však tito žáci jen obtížně hledají dobré pozice v nových třídních kolektivech. V našem výzkumu jsme zaznamenali, že noví žáci jsou nejčastěji *nevlivní a neoblíbení jedinci* (27,5 %), *žáci v sociometrickém stínu* (23,1 %) a *agresori* (16,5 %). Kdežto ve vyzrálých třídních skupinách, ve kterých se žáci vzdělávají pohromadě již několik let, dochází v některých případech ke zlepšení sociometrických pozic žáků. V našem výzkumu jsme naměřili, že ve stálých třídních kolektivech na 2. stupni vzrostl počet *efektivních vůdců* o 5 % a snížil se počet *neoblíbených a nevlivných žáků* o necelá 4 %. Myslíme si, že ve třídních skupinách, které žijí pohromadě již několik let, se *neoblíbení a nevlivní žáci* snáze dostanou na lepší sociometrickou pozici, než když jsou nově začleňováni do jiných sociálních skupin.

Dalším cílem naší disertační práce bylo shrnout strategie škol ke změnám třídních kolektivů, ke kterým dochází po přechodu žáků na 2. stupeň. V rámci naší studie jsme zaznamenali, že nejčastěji vedení škol slučuje na 2. stupni bývalé paralelní třídy z 5. ročníků. V některých případech tak vnikají výběrové třídy, do kterých jsou povinni žáci skládat přijímací zkoušky, a třídy nevýběrové. Dále školy akceptují nově přichozí žáky z jiných základních škol (např. z neúplných) a tím doplňují přebrané třídní kolektivy. Ne všechny školy si však mohou tuto možnost dovolit, a tak přicházejí o značný počet žáků ve třídách nebo snižují počty tříd na 2. stupni.

V rámci našeho výzkumu jsme sledovali všechny třídní kolektivy zvlášť a zjišťovali dopad organizačních změn na vývoj klimatu školních tříd. V následujícím odstavci shrneme vybrané případy, které jsme v rámci studie zaregistrovali. Slučování bývalých paralelních tříd je většinou vnímáno jako problémový fenomén. V našem výzkumu jsme však zaregistrovali tři nevýběrové sloučené třídní kolektivy 6. ročníků, ve kterých jsme po roce naměřili lepší hodnoty většiny proměnných psychosociálního klimatu školních tříd. Pokládáme tedy za důležité, jakým způsobem jsou třídy slučovány. V některých případech jsme zaznamenali značnou podporu ze strany vedení škol, kdy na základě sociometrické analýzy byli vytipováni žáci, kteří by mohli být bezproblémově vzděláváni ve stejných kolektivech.

Přesto se domníváme, že není dobré na 2. stupni slučovat bývalé paralelní třídy a vytvářet z nich jednu výběrovou a jednu nevýběrovou třídu. V nevýběrových třídách jsme oproti minulému roku zaznamenali značné zhoršení proměnných psychosociálního klimatu (*B2 – dobré vztahy se spolužáky, B3 – spolupráce se spolužáky, B4 – preference soutěžení ze strany žáků, B5 – snaha žáků učit se, B6 – kázeň ve třídě a B9 – dění o přestávkách*). Dále se domníváme, že v přebraných nevýběrových třídách na 2. stupni žáci čelí tzv. nálepkování, kdy vyučující nechtějí ustoupit z myšlenky, že v nevýběrových třídách žáci pracují špatně. Před samotným sběrem dat nás učitelé ujišťovali, že žáci v nevýběrových třídách nebudou schopni vyplnit dotazník správně a spolupráce s nimi bude obtížnější než s žáky z výběrových tříd.

V naší studii jsme také zaznamenali třídy, ze kterých odešla velká část vlivných a oblíbených žáků do víceletých gymnázií, a ve zbylých třídních kolektivech došlo ke zhoršení většiny proměnných psychosociálního klimatu. V tomto případě se můžeme pouze domnívat, že důsledkem odchodu kvalitních žáků do výběrových škol je značné zhoršení proměnných. Změna mohla být vyvolána i jinými vlivy, jako je např. výuka novými učiteli či vyšší věk žáků. Přesto jsme na daný jev upozornili, neboť v nezměněných třídních kolektivech byly hodnoty proměnných psychosociálního klimatu školních tříd většinou stále.

Uvědomujeme si, že závěry, ke kterým jsme po analýze dat došli, se vztahují pouze na konkrétní případy škol, jež se zúčastnily našeho výzkumu. Naším dalším cílem do budoucna je realizovat třetí sběr dat v těchto školách a sledovat vývoj třídního klimatu po dobu několika let. Rádi bychom výzkum dokončili do roku 2018, neboť v tomto roce budou naši dotazovaní žáci odcházet na středních školy. Počítáme s tím, že se třídní kolektivy v našich školách mění, a uvědomujeme si, že po odchodech žáků do víceletých gymnázií z 5. a 7. ročníků základních škol dochází v třídních kolektivech ke značným organizačním změnám. S těmito změnami nadále pracujeme a popisujeme konkrétní situace v jednotlivých třídách.

V rámci našeho výzkumu analyzujeme nejen všechny třídy zvlášť, ale také jejich žáky. Analýzou sociometricko-ratingového dotazníku zjišťujeme pozice všech žáků v třídních kolektivech a tak si vytvoříme představu, jakým způsobem jednotliví žáci celkové třídní kolektivy ovlivňují. V první části výzkumu jsme zjistili, že některé pozice žáků se změnily již po přechodu z 1. na 2. stupeň. Je pro nás velkou motivací školám prezentovat naměřené problémy v třídních kolektivech a následně je řešit. Například jsme v rámci sociometrie odhalili chlapce, který měl na 1. stupni problém se spolužáky s agresivními vlohami. Po přechodu na 2. stupeň vedení školy zařadilo žáka do třídního kolektivu, ve kterém nebyli žáci,

s nimiž měl chlapec problém. Zjistili jsme, že v novém třídním kolektivu 6. ročníku se jeho pozice jednoznačně zlepšila.

V dalším výzkumu se opět chceme zaměřit na jednotlivé pozorované skupiny žáků zvlášť. Zajímá nás, jestli se změní sociometrické pozice žáků, kteří zůstávají ve stejných třídních kolektivech, jsou vzděláváni ve sloučených třídách nebo nově přišli do přebraných tříd 2. stupně. Dále nabídneme školám zprůměrované hodnoty měřených oblastí psychosociálního klimatu školní třídy, které porovnáme s danými normami. Budeme tedy schopni říci, jestli došlo ke zlepšení, či zhoršení dané proměnné. Navíc z analýz sociometrie víme, jací žáci z třídních kolektivů odešli a jací nově přišli. Můžeme tedy předpokládat důvody změn v třídních kolektivech, neboť bývá pravidlem, že třídy s vyšším počtem *oblíbených a vlivných žáků* a *efektivních vůdců* mají lepší hodnoty proměnných psychosociálního klimatu školních tříd než ty, ve kterých dominují žáci s agresivními vlohami.

LITERATURA

- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Burris, C. C., Wiley, E., Welner, K. G., & Murphy, J. (2008). Accountability, Rigor, and Detracking: Achievement Effects of Embracing a Challenging Curriculum As a Universal Good for All Students. *Teachers College Record*, 110(3), 571–607.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Carroll, J. B. (1963). A Model for School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Carroll, M. J. (2006). *An Investigation into Students' Perceptions of Multicultural Classroom Environments in Queensland Catholic Secondary Schools*. Virginia: Australian Catholic University.
- Černý, K. (2011). První a druhý stupeň optikou ředitelů ZŠ. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Chmielewski, A. K. (2014). An International Comparison of Achievement Inequality in Within- and Between-School Tracking Systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324.
- Chráská, M., Tomanová, D., & Holoušová, D. (2003). Klima současné české školy. In *Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj.
- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis Scholae*, 7(3), 49–70.
- Conant, J. B. (1959). *The Transformation of the American High School*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Dellar, G. B. (1998). School Climate, School Improvement and Site-Based Management. *Learning Environments Research*, 1(3), 353–367.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha:

Karolinum.

- Dopita, M., & Grecmanová, H. (2007). Vnímání přírodovědných předmětů žáky základní školy. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145–156.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environment Research*, 1(1), 7–33.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and Teacher Perceptions of the Environment of Elementary-School Classrooms. *Elementary School Journal*, (85), 567–580.
- Gamoran, A. (1986). Instructional and Institutional Effects of Ability Grouping. *Sociology of Education*, 59(4), 185–198.
- Gamoran, A. (1987). The Stratification of High School Learning Opportunities. *Sociology of Education*, 60(3), 135–155.
- Gamoran, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812–828.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5).
- Garet, M. S., & Delany, B. (1988). Students, Courses, and Stratification. *Sociology of Education*, 61(2), 61–77.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The Classroom Group As a Unique Social System. In N. B. Henry (Ed.), *The Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grecmanová, H. (2004). K poznatkům o vyučovacím klimatu. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* (pp. 37–44). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: HANEX.
- Greger, D. (2004a). Koncept spravedlnosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno: Paido.
- Greger, D. (2004b). Víceletá gymnázia jako problém vzdělávací politiky ČR a postoje rodičů a veřejnosti k nim. In *Sborník ČAPV 2004*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Greger, D. (2007). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*, 3(3), 51–78.
- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoj učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis*, 1(1), 85–101.
- Greger, D., & Holubová, M. (2011). Přechod žáků do víceletých gymnázií v selektivních systémech – srovnávací analýza. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Hallinan, M. T. (1996). Track Mobility in Secondary School. *Social Forces*, 74(3), 983–1002.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *Organizational Climate of Schools*. Chicago: IL: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hattie, J. C. (2002). Classroom Composition and Peer Effects. *International Journal of*

Educational Research, 37, 449–481.

Havlíková, M., & Kolář, M. (2002). Sociální klima v prostředí základních škol ČR. Výzkumná studie MŠMT ČR. *Učitel'ské listy*, 8–9, 12–14.

Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hoffer, T. B. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205–227.

Holubová, M. (2009). *Přechod žáků na víceletá gymnázia*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Holubová, M. (2011). Přechod mezi stupni z pohledu učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

Hrabal, V. (1979). *Sociometrický test, příručka T-118*. Bratislava: Psychodiagnostické a pedagogické testy.

Hrabal, V. (1989). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum.

Ireson, J., Hallam, S., Hack, S., Clark, H., & Plewis, I. (2002). Ability Grouping in English Secondary Schools: Effects on Attainment in English, Mathematics and Science. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 8(3), 299–318.

Ježek, S. (2004). Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy II*. Brno: MSD.

Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842.

Klusák, M. (2004). Klima ve třídě z perspektivy žáků. In *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Klusák, M., & Škaloudová, A. (1992). Školní klima z perspektivy žáků. In *Pražská skupina*

školní etnografie: Co se v mládí naučíš... Praha: Pedagogická fakulta UK.

Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428.

Kurelová, M., & Hanzelková, M. (1996). Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství* (pp. 161–167). Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Lašek, J. (1993). Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In *Pedagogická interakce a komunikace: Sborník příspěvků z 3. celostátního semináře Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogické revue*, 43(6), 401–410.

LeTendre, G. K., Hofer, B. K., & Shimizu, H. (2003). What Is Tracking? Cultural Expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40, 43–89.

Linková, M. (2001). Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV* (pp. 42–46). Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU.

Linková, M. (2002). Klima školní třídy. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Linková, M. (2005). Jsou dnes žáci prvního stupně základní školy ve třídách spokojenější než ti před pěti lety? In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV* (pp. 167–169). Olomouc: UP.

Loveless, T. (1998). *The Tracking and Ability Grouping Debate* (Vol. 2). Washington, DC.

- Lucas, S. R., & Berends, M. (2002). Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking. *Sociology of Education*, 75(4), 328–348.
- Lucas, S. R., & Gamoran, A. (1993). *Race and Track Assignment: A Reconsideration with Course-Based Indicators of Track Locations*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie, dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Mareš, J. (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Mareš, J. (2004). Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy II* (pp. 4–33). Brno: MSD.
- Mareš, J. (2005). Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy III*. Brno: MSD.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2006). Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Pedagogická Revue*, 58(1), 30–45.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Cesta ke kvalitě, autoevaluace školy: Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1991). Znáte sociální klima ve výuce? *Výchova a Vzdělávání*, 1(8), 173–176.
- Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 23–36.

- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The Effects of Gifted and Talented Programs on Academic Self-Concept: The Big Fish Strikes Again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285–319.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(5), 625–652.
- Matějů, P., & Straková, J. (2006). Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- McDermott, R. P. (1977). Social Relations as Contexts for Learning in Schools. *Harvard Educational Review*, 47, 198–213.
- Meloun, M., Militký, J., & Hill, M. (2005). *Statistická analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. Berkeley: University of California Press.
- Miežgová, D. (1994). *Sociálno-psychologická klíma stredoškolskej triedy*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of Human Environments. *American Psychologist*, 28(8), 652–665.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale manual (2nd ed.)*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis Scholae*, 7(3), 11–26.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. SAGE Publications.
- Münich, D., & Mysliveček, J. (2006). Přejít žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

- Němec, J., & Vlčková, K. (2011). Vnímání sociálního klimatu školy žáky: srovnání 1. a 2. stupně základní školy. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- NEPS National Educational Panel Study. (2011). *PAPI Questionnaire for the 5th Grade Students*. Bamberg: University of Bamberg.
- Nuthall, G. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273–306.
- Oakes, J. (1982). The Reproduction of Inequity: The Content of Secondary School Tracking. *The Urban Review*, 14(2), 107–120.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press.
- Oakes, J. (1992). Can Tracking Research Inform Practice? Technical, Normative, and Political Considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12–21.
- Oakes, J. (2015). Keeping Track: The Policy and Practice of Curriculum Inequality, 68(1), 12–17.
- OECD Programme for International Student Assessment 2009. (2009). *Žákovský dotazník*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J., & Lukš, J. (1973). *Příspěvek k problému závislosti úrovně interakce mezi učitelem a žákem na typu pedagogického působení (výzkumná zpráva)*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství.
- Průcha, J. (1988). Učební klima ve třídě. *Pedagogický výzkum*, (2), 99–110.
- Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002b). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* (pp. 67–77). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rosenbaum, J. E. (1983). Track Misperceptions and Frustrated College Plans. *Sociology of Education*, 53, 74–88.
- Simonová, N., & Soukup, P. (2010). Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Slavíková, I., Homolová, K., & Doležel, P. (2007). *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st.: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Soukup, P. (2006). Čím větší, tím lepší (aneb mýty o reliabilitě). *Socioweb*, (7), 11–12.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2004). Rozdíly v hodnocení třídního klimatu mezi učiteli a žáky. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Starý, K., & Kubalová, K. (2011). Přechod na druhý stupeň očima žáků. In E. Walterová (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Straková, J. (2010a). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. Váňová & H. Krykorková (Eds.), *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK.
- Straková, J. (2010b). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 46(2), 187–210.
- Straková, J. (2010c). Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Straková, J. (2010d). Vývoj diferenciacie vzdelávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Straková, J. (2011). Vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací politika ve světě a v ČR. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- Tagiuri, R. (1968). The Concept of Organizational Climate. In R. Tagiuri & G. Litwin (Eds.), *Organisational Climate: Exploration of a Concept* (pp. 1–27). Boston: MA: Harvard University Press.
- Tye, K. A. (1974). The Culture of the School. In J. I. Goodlad, M. F. Klein, J. M. Novotney, & K. A. Tye (Eds.), *Toward a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education* (pp. 123–138). New York: McGraw-Hill.
- Useem, E. L. (1992). Middle Schools and Math Groups: Parents' Involment in Children's Placement. *Sociology of Education*, 65(4), 263–279.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Vojtová, V., & Fučík, P. (2011). Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky. In *Portál evaluačních nástrojů*. Praha: NÚOV.
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom Climate and Individual Learning. *Journal of Educational Psychology*, (59), 414–419.
- Walker, S. L., & Fraser, B. (2005). Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8, 289–308.

Walterová, E. (2011). Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Praha: Karolinum.

Zahn, G. L., Kagan, S., & Widaman, K. F. (1986). Cooperative Learning and Classroom Climate. *Journal of School Psychology*, 24(4), 351–362.

I UKÁZKA 1. VÝZKUMNÉ ZPRÁVY VYPRACOVANÉ PRO KAŽDOU TŘÍDU ZVLÁŠT



UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00, tel.: 221 900 530, fax: 224 93 07 51

Šetření školní třídy sociometricko-ratingovým dotazníkem

Škola: Červená

Třída: 5. A (20 žáků; 8 chlapců a 12 dívek)

Sběr dat: 17. června 2014

Vážený pane řediteli,

dostávají se Vám do rukou výsledky sociometricko-ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala, jehož sběr dat proběhl ve Vaší škole 17. června 2014. Na základě vyhodnocení dotazníku bychom Vás chtěli seznámit s celkovou soudržností třídy 5. A ve Vaší škole. Při analýze dat jsme se zaměřili na strukturu třídní skupiny a její emocionální atmosféru. Zajímala nás zjištění, zda je třída rozdělena na nějaké podskupiny, jaké jsou mezi těmito podskupinami interakce a vztahy a jak probíhá komunikace mezi nimi.

Dále Vás informujeme o tom, které děti jsou ve třídě populární (sociometrické hvězdy) a které naopak odmítané. Cílem našeho výzkumu je odhalit osobnost žáka, která se projevuje ve vztazích mezi lidmi. Informujeme Vás zejména o vlivu žáka na spolužáky a jeho celkové pozici (statusu) ve třídě, o důvodech obliby či neobliby žáka u spolužáků, o vyváženosti nebo

nevyváženosti vlivu a obliby žáka ve třídě a o vztahu žáka k ostatním spolužákům a o jeho ovlivnitelnosti ostatními spolužáky.

Pokládáme za důležité s Vámi sdílet výsledky ze třídy, která se zúčastnila šetření na Vaší škole. Domníváme se, že předložené vyhodnocení může odhalit důvody chování jednotlivých členů skupiny a skupiny jako celku a že s těmito podklady mohou vyučující v dalších ročních pracovat. Chtěli bychom Vás však požádat, abyste s výsledky sociometrického dotazníku neseznamovali žáky, kteří se šetření zúčastnili. Neúspěšní žáci mohou skutečnost nést těžce a výsledky by jim mohly ještě více ublížit. Proto prosím pracujte se zaslanými údaji citlivě a rozumně.

Číselná hodnocení získaná dotazníkem jsme zpracovávali statisticky. Analýza slovního hodnocení („zdůvodnění sympatií“) je zpracována zvlášť a její výsledky slouží jako podklad pro kvalitativní analýzu. Kvantitativní charakteristiky jednotlivých žáků a třídní skupiny jako celku jsou vyjádřeny pomocí sociometrických indexů. Indexy individuální i skupinové jsou aritmetickými průměry hodnocení. Z nasbíraných dat jsme získali individuální index vlivu, sympatií, náklonnosti a ovlivnitelnosti, dále pak index celkového hodnocení jedince a třídní index vlivu a sympatií.

V Tabulce 1 představujeme individuální indexy sympatií a vlivu jednotlivých žáků. Individuální index vlivu kteréhokoli člena skupiny jsme vypočítali tak, že jsme součet jeho hodnocení všemi spolužáky v matici vlivu dělili počtem žáků, kteří jeho vliv hodnotili. Stejným způsobem jsme vypočítali v matici sympatií *individuální index sympatií*. Důležitým údajem v tabulce je index celkového hodnocení jedince (CELK), který jsme získali po sečtení individuálního indexu vlivu s individuálním indexem sympatií a výsledek jsme dělili dvěma.

Pozice žáků podle indexu celkového hodnocení nemůžeme nikdy prezentovat izolovaně, vždy je nutné vysvětlit, jak se do této celkové pozice žák dostal. Soustředíme se na vyrovnanost či nevyrovnanost indexů vlivů a sympatií, podle které pak zjišťujeme žakovu pozici ve třídním kolektivu a úroveň jeho sociálního rozvoje.

Z tabulky můžeme vidět, že sociometrickými hvězdami jsou **žákyně 1, žákyně 2 a žákyně 3**, nevlivnými a méně oblíbenými žáky pak **žákyně 20, žákyně 19 a žák 18**.

Tab. 1 SORAD (celkové hodnocení všemi)

Jméno	CELK	SYMP	VLIV	Pořadí
žákyně 1	1,48	1,50	1,45	1
žákyně 2	1,98	1,65	2,30	2
žákyně 3	2,00	1,85	2,15	3
žák 4	2,03	1,90	2,15	4
žákyně 5	2,13	1,90	2,35	5
žákyně 6	2,13	2,00	2,25	6
žák 7	2,15	1,75	2,55	7
žák 8	2,20	2,35	2,05	8
žákyně 9	2,28	2,40	2,15	9
žák 10	2,38	2,90	1,85	10
žákyně 11	2,38	2,70	2,05	11
žákyně 12	2,40	2,70	2,10	12
žákyně 13	2,40	2,00	2,80	13
žákyně 14	2,40	2,15	2,65	14
žák 15	2,45	2,20	2,70	15
žák 16	2,55	2,15	2,95	16
žák 17	2,88	2,55	3,20	17
žák 18	3,20	2,85	3,55	18
žákyně 19	3,28	3,50	3,05	19
žákyně 20	3,33	2,70	3,95	20

Po analýze dat Vás seznamujeme s pěti základními sociálními skupinami, do kterých jsme přiřadili jednotlivé žáky ze třídy 5. A.

- **Vysoký vliv, vysoká obliba (žák ve vedoucí pozici)**

Do této skupiny patří **žákyně 1**, dále pak **žákyně 2**, **žákyně 3** a **žák 4**. Tito žáci jsou převážně oblíbení a vlivní jedinci, kteří představují jádro skupiny a zpravidla se jedná o populární, aktivní a akceptované jednotlivce (Slavíková et al., 2007). Jakmile žák zaujme tuto vedoucí pozici, začne spoluurčovat cíle, hodnoty a normy skupiny (Hrabal, 2002). Učitelé mají s těmito žáky téměř vždy dobrý vztah, ale nedaří se jim přimět je k akci proti spolužákům nebo třídě (Hrabal, 1979). Slavíková (2007) popsala žáky v roli „třídních hvězd“ takto: *„Třídní hvězda je žák nadprůměrně inteligentní. Je přesvědčen o tom, že gymnázium je pro něj vhodný typ střední školy, má nadprůměrné nebo alespoň mírně nadprůměrné studijní výsledky a většinou i ambice pokračovat ve studiu na vysoké škole. Ve škole si obvykle věří, v sociálních situacích vystupuje častěji jistě a nenuceně. Je družný a má potřebu sociálního kontaktu s lidmi, který celkem snadno navazuje. Pro roli populárního vůdce třídy ho předurčují aktivita a podnikavost, dobré organizační schopnosti a schopnost vycházet s lidmi. Třídní učitel hodnotí pozitivně jeho nadání, samostatnost a široké zájmy, spolužáci oceňují kromě uvedeného i jeho upřímnost a spolehlivost.“* Hrabal uvádí (2002), že vedoucí pozice v oblibě a vlivu je pro žáky převážně uspokojivá, nicméně zde může hrozit nebezpečí

vzniku nadměrného sebevědomí a příliš pozitivního sebehodnocení. Důsledkem může být porušení rovnováhy obou pozic v neprospěch oblíby a snížení tolerance na sociální frustraci.

- **Vysoký vliv, nižší oblíba**

Při hodnocení žáka, jehož vliv je vyšší než oblíba, je třeba vycházet z velikosti rozdílu mezi těmito jeho pozicemi. Mírnou převahu vlivu nad oblíbou jsme zaznamenali u těchto žáků: **žák 8** a **žákyně 9**. Mírná převaha vlivu nad oblíbou se často vyskytuje u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost třídní skupiny. Jejich oblíba je nižší z toho důvodu, že kladou na spolužáky požadavky, vyžadují dodržování norem, což není vždycky všemi chápáno pozitivně.

Výraznou protikladnost obou indexů jsme zaznamenali u **žáka 10** a dále pak u **žákyně 11** a **žákyně 12**. Vysoký vliv spojený s nízkou oblíbou je podle Slavíkové (2007) signálem, že tento jedinec má tendenci k hrubému prosazování svých názorů, které může být spojeno s užíváním agrese a manipulace vůči slabým a které, není-li odmítnuto silnými, může postupně zdeformovat vztahy a integraci v celé třídní skupině. V tomto případě bychom se zaměřili na slovní hodnocení **žákyně 20** (žákyně s nízkou oblíbou a s nízkým vlivem), která o **žákovi 10** napsala, že je *zákeřný* a *zlý*. Mohlo by se jednat o šikanu, která by si zasloužila naši pozornost. Jako další důvod neoblíbenosti **žáka 10** uváděli jeho spolužáci sebestřednost.

- **Žák 10**

Žák 15: *Docela se vytahuje.*

Žák 4: *Je vytahovačný.*

Žák 7: *Líbí se holcám, povídá v klidu, ale štvě někdy.*

Žákyně 2: *Namyšlený, když má holku, chce další.*

Žákyně 20: *Je zákeřný a zlý.*

- **Vysoká oblíba, nižší vliv**

Do této skupiny bychom zařadili **žáka 7**, **žákyni 5** a **žákyni 6**. Jsou to žáci, kteří jsou „obecně přijímáni třídou pro svůj altruismus, tendenci plnit očekávání druhých, prosociální chování, jejichž působení je často nenápadné a jen málo se podílejí na organizování činností třídní skupiny a vytváření skupinových hodnot a norem“ (Slavíková et al., 2007). Hrabal (2002) však uvádí, že tito žáci přesto „ovlivňují normy

a hodnoty interpersonálních kontaktů ve třídě tím, že vyvolávají pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty jako vzory a ovlivňují kohezi skupiny a její emocionální soudržnost.“ U všech zmiňovaných žáků jsme zaznamenali spíše střední index náklonnosti, což poukazuje na kritický, citlivý vztah k lidem a vnitřní náročnost spojenou se silnou potřebou kontaktu.

- **Nízká obliba, nízký vliv**

Mezi žáky s nízkou oblibou a s nízkým vlivem bychom zařadili **žákyni 20, žákyni 19, žáka 17 a žáka 18**. Podle Hrabala (2002) nízké hodnoty vlivu a obliby u žáků signalizují ohrožení jejich zdravého vývoje a sociální adaptace. Nevlivní a neoblíbení bývají zpravidla studijně neúspěšní žáci, již nereprezentují pro ostatní spolužáky významnou hodnotu. Mohou mít handicap ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod., často se projevují sociálně neadekvátně, což obvykle souvisí s jejich nedostatečnými předpoklady v sociální oblasti. Chování odmítaných žáků související s jejich nízkým sociometrickým statusem je obvykle buď úzkostně pasivní, nebo přehnaně *sebeprosazující*, příp. agresivní. Podle Slavíkové (Slavíková et al., 2007) je učitelé hodnocen představitel první skupiny jako „*tichý nenápadný žák, málo samostatný a iniciativní, se školními výsledky neodpovídající vynaloženému úsilí.*“ Představitele druhé skupiny učitelé charakterizují jako sice „*ctižádostivého, ale nevytrvalého, s občasnými nebo častými výchovnými problémy.*“ Na základě slovního hodnocení bychom do první skupiny zařadili **žákyni 20 a žáka 18**.

- **Žákyně 20**

Žák 15: *Velice chytrá, ale uzavřená.*

Žák 4: *Je přátelská, ale ubližuje si.*

Žák 8: *Pořád se obviňuje.*

Žák 10: *S nikým se nebaví, nemluví moc.*

Žákyně 9: *Je tajemná.*

Žákyně 12: *Přijde mi, že se často lituje.*

Žákyně 2: *Tichá, všechno špatné si bere na sebe, chce být chudáček.*

Žákyně 3: *Kouše se a ubližuje si.*

Žákyně 11: *Mám ji ráda, skoro pořád je smutná.*

Žákyně 6: *Nemá žádnou chuť do života.*

Žákyně 1: *Je taková tichá.*

- **Žák 18**

Žák 4: *Někdy je otravný.*

Žák 10: *Moc se s ním ani neznám.*

Žák 16: *Je někdy mimo.*

Žák 7: *Říká divné věci, jinak nic moc.*

Žákyně 9: *Je mu většina věcí jedno.*

Žákyně 11: *Často jen leží, moc se s námi nebaví.*

Do druhé skupiny bychom pak zařadili **žákyni 19** a zřejmě i **žáka 17**. **Žák 17** má od spolužáků mnohem lepší hodnocení než **žákyně 19**, **žákyně 20** a **žák 18**, přesto u něj nacházíme rysy neadekvátního prosazování ve třídní skupině. Často na sebe upozorňuje zvláštním a pro spolužáky nepochopitelným chováním.

○ **Žákyně 19**

Žák 17: *Panovačná.*

Žák 4: *Snaží se být dominantní, není přátelská.*

Žák 10: *Rozmazlená.*

Žák 8: *Brečí kvůli blbostem.*

Žák 16: *Je nafoukaná a divná.*

Žák 18: *Vždy se rozbřečí, je na mě hnusná.*

Žák 7: *Bláznivá, nemá sympatií, není vtipná.*

Žákyně 9: *Často nesouhlasí s jiným názorem.*

Žákyně 12: *Je mi nesympatická, zesměšňuje se.*

Žákyně 2: *Je někdy zlá, brečí kvůli známám.*

Žákyně 3: *Je fajn a kamarádka, ale někdy je protivná.*

Žákyně 11: *Máme za sebou nepříjemnou historii, nerozumíme si.*

Žákyně 5: *Nebere ohled na ostatní.*

Žákyně 6: *Naštve se rychle, hodně brečí kvůli ničemu.*

Žákyně 1: *Docela hodně lidí by se jí mohlo leknout.*

○ **Žák 17**

Žák 8: *Skoro vůbec nezapadá do kolektivu.*

Žák 16: *Někdy se chová prapodivně.*

Žák 7: *Může mluvit divně.*

Žákyně 9: *Nelíbí se mi, jak se chová.*

Žákyně 2: *Brečí kvůli maličkostem.*

Žákyně 11: *Je to blázen, často přehání.*

Žákyně 6: *Chová se jako malé dítě.*

Žák 15: *Velmi kamarádský, někdy vtipně blázní.*

Není pravidlem, že by žáci s nízkou oblibou i vlivem byli odmítáni všemi spolužáky. Je tedy důležité zjistit, jestli někteří spolužáci hodnotí neoblíbené spolužáky pozitivně a tyto vazby nadále podporovat, neboť okrajová pozice žáka, který nemá žádný pozitivní vztah se svými spolužáky, může vždy ohrozit jeho zdraví sociální vývoj. V případě **žákyně 20** si můžeme všimnout, že je pozitivně hodnocena pouze stejně neoblíbenými a nevlivnými žáky jako je ona sama. Tento jev je v praxi docela častý, skupiny neoblíbených žáků by se měly integrovat do celého třídního kolektivu.

- **Žákyně 20**

Žák 17: *Přátelská.*

Žák 18: *Sedí vedle mě a je hodná.*

Žákyně 19: *Je to má nejlepší kamarádka.*

- **Žáci v sociometrickém stínu**

Žáci v sociometrickém stínu nejsou ani výrazně odmítnutí, ani přijatí. Hrabal (2002) tuto skupinu nazval jako „*izolovaní žáci*“, kteří jsou zpravidla hodnoceni průměrnými indexy v oblibě a průměrnými či podprůměrnými indexy ve vlivu. Mezi žáky v sociometrickém stínu patří **žák 15, žák 16, žákyně 14 a žákyně 13.**

Tab. 2 SORAD (třídní index vlivu a sympatií)

Třídní index vlivu	2,512
Třídní index sympatií	2,285

Třídní index vlivu je aritmetickým průměrem všech hodnocení vlivu ve třídě a jeho výše ukazuje na vnitřní kohezi a vnitřní soudržnost třídní skupiny. Třídní index sympatií je aritmetickým průměrem všech hodnocení sympatií ve třídě a naznačuje úroveň emocionální atmosféry ve třídě. V 5. A. jsou obě charakteristiky velice pozitivní, což vyjadřuje, že třídní skupina poskytuje kvalitní podmínky pro sociální rozvoj jednotlivých žáků.

Na základě našich výsledků bychom Vás rádi požádali o zpětnou vazbu. Zajímalo by nás, jestli s některými závěry ve zprávě nesouhlasíte, anebo byste naopak rádi prozkoumali určitou oblast více dopodrobna. Budeme rádi za Vaše podněty a připomínky.

S pozdravem

Markéta Holubová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta UK

E-mail: marketa.holubova@pedf.cuni.cz

II UKÁZKA 2. VÝZKUMNÉ ZPRÁVY VYPRACOVANÉ PRO KAŽDOU TŘÍDU ZVLÁŠT



UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00, tel.: 221 900 530, fax: 224 93 07 51

Šetření školních tříd sociometricko-ratingovým dotazníkem

Škola: Zelená

Třídy: 5. B (26 žáků; 11 chlapců a 15 dívek), 6. B (27 žáků; 13 chlapců a 14 dívek)

Vážená paní ředitelko,

dostávají se Vám do rukou výsledky sociometricko-ratingového dotazníku Vladimíra Hrabala, druhé kolo sběru dat proběhlo ve Vaší škole 29. května 2015. Na základě jeho vyhodnocení bychom Vás chtěli seznámit s celkovou soudržností tříd 5. B a 6. B. Analýzu dat z šesté třídy jsme srovnali s analýzou dat z minulé, páté třídy, ve které jsme sběr dat uskutečnili před rokem v květnu 2014.

Tab. 1 SORAD (celkové hodnocení všemi, 5. B – sběr dat 11. června 2014, VG = víceleté gymnázium)

Jméno	CELK	SYMP	VLIV	Pořadí
žák 31 (VG)	1,77	1,80	1,73	1
žák 2	1,97	1,67	2,27	2
žák 3	2,03	1,47	2,60	3
žákyně 4	2,30	1,80	2,80	4
žákyně 5	2,43	1,86	3,00	5
žákyně 6	2,43	2,20	2,67	6
žákyně 7	2,68	3,36	2,00	7
žák 8	2,70	2,93	2,47	8
žák 9	2,70	2,33	3,07	9
žák 10	2,80	2,40	3,20	10
žák 11	2,87	2,93	2,80	11
žák 12	2,87	3,07	2,67	12
žák 13	3,00	3,33	2,67	13

žákyně 14	3,00	2,29	3,71	14
žák 15	3,10	3,60	2,60	15
žák 16	3,13	3,27	3,00	16
žákyně 17	3,18	2,57	3,79	17
žákyně 18	3,21	3,00	3,43	18
žákyně 19	3,21	2,79	3,64	19
žákyně 20	3,25	3,07	3,43	20
žákyně 21	3,36	2,86	3,86	21
žákyně 22	3,54	3,21	3,86	22
žákyně 23	3,64	3,50	3,79	23
žákyně 24	3,71	3,21	4,21	24
žákyně 25	3,75	3,36	4,14	25
žákyně 26	4,33	4,67	4,00	26

Tab. 2 SORAD (celkové hodnocení všemi, 6. B – sběr dat 29. května 2015, NŽ = nový žák)

Jméno	CELK	SYMP	VLIV	Pořadí
žákyně 61 (NŽ z 5. A)	1,86	2,10	1,62	1
žák 10	2,25	2,20	2,30	2
žák 8	2,30	2,35	2,25	3
žák 2	2,38	2,60	2,15	4
žákyně 62 (NŽ z 5. A)	2,38	2,00	2,75	5
žákyně 63 (NŽ z 5. C)	2,45	2,30	2,60	6
žák 64 (NŽ z 5. C)	2,63	2,05	3,20	7
žák 3	2,63	2,25	3,00	8
žákyně 14	2,70	2,05	3,35	9
žák 65 (NŽ z 5. A)	2,81	3,05	2,57	10
žák 66 (NŽ z 5. C)	2,98	2,65	3,30	11
žákyně 67 (NŽ 5. A)	2,98	3,05	2,90	12
žák 16	3,05	3,00	3,10	13
žákyně 17	3,05	2,60	3,50	14
žákyně 68 (NŽ z 5. A)	3,10	3,50	2,70	15
žákyně 69 (NŽ z 5. C)	3,12	3,52	2,71	16
žákyně 21	3,13	2,40	3,85	17
žákyně 70 (NŽ z 5. C)	3,15	2,65	3,65	18
žák 71 (NŽ z 5. A)	3,31	2,91	3,71	19
žákyně 23	3,35	2,95	3,75	20
žák 15	3,43	3,60	3,25	21
žák 72 (NŽ z 5. C)	3,44	2,89	4,00	22
žákyně 73 (NŽ z 5. C)	3,50	2,95	4,05	23
žákyně 74 (NŽ z 5. C)	3,63	3,10	4,15	24
žákyně 75 (NŽ z 5. C)	3,70	3,10	4,30	25
žák 76 (NŽ z 5. C)	3,73	3,30	4,15	26
žák 77 (NŽ z 5. A)	3,91	3,86	3,95	27

- Vysoký vliv, vysoká obliba (žák ve vedoucí pozici)**

Do této skupiny jsme zařadili **žáka 10**, **žákyni 62** a **žákyni 63**. U **žákyně 62** jsme oproti minulému roku zaznamenali značné zvýšení indexů sympatie a vlivu. **Žákyně 62** je ve třídním kolektivu 6. B oblíbenější a vlivnější než v minulé třídě 5. A.

Tito žáci jsou převážně oblíbení a vlivní jedinci, kteří představují jádro skupiny a zpravidla se jedná o populární, aktivní a akceptované jednotlivce (Slavíková et al., 2007). Jakmile žák zaujme tuto vedoucí pozici, začne spoluurčovat cíle, hodnoty a normy skupiny (Hrabal, 2002). Učitelé mají s těmito žáky téměř vždy dobrý vztah, ale nedaří se jim přimět je k akci proti spolužákům nebo třídě (Hrabal, 1979).

- **Vysoký vliv, nižší obliba** (efektivní vůdce), **vysoký vliv, nízká obliba** (agresor)

Při hodnocení žáka, jehož vliv je vyšší než obliba, je třeba vycházet z velikosti rozdílu mezi těmito jeho pozicemi. Podle Hrabala (2003) se mírná převaha vlivu nad oblibou vyskytuje často u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost třídní skupiny. Jejich obliba je nižší z toho důvodu, že kladnou na spolužáky požadavky, vyžadují dodržování norem, což není vždycky všemi chápáno pozitivně. Mírnou převahu vlivu nad oblibou jsme zaznamenali u **žákyně 61, žáka 8 a žáka 2**.

U žáka 8 jsme oproti minulému roku zaznamenali značné zvýšení indexů vlivu a sympatie, v novém kolektivu 6. B je oblíbenější a vlivnější než v bývalém, pátém ročníku. Výraznou protikladnost obou indexů jsme zaznamenali u **žáka 65, žákyně 67, žákyně 68 a žákyně 69**. U žáka 65 jsme oproti minulému roku zpozorovali značný pokles indexu sympatie a zvýšení indexu vlivu. Žák 65 je v novém kolektivu méně oblíbený, ale má na žáky větší vliv.

Vysoký vliv spojený s nízkou oblibou je podle Slavíkové (2007) signálem, že tento jedinec má tendenci k hrubému prosazování svých názorů, které může být spojeno s užíváním agrese a manipulace vůči slabým a které, není-li odmítnuto silnými, může postupně deformovat vztahy a integraci v celé třídní skupině.

- **Žák 65**

Žák 66: *Myslí si o sobě všechno.*

Žákyně 70: *Je divný.*

Žákyně 75: *Je příšerný.*

Žákyně 68: *Nemám ho v oblibě.*

- **Žákyně 67**

Žák 3: *Pyšná princezna (nemá na to).*

Žákyně 63: *Nesympatická, ubližuje.*

Žákyně 74: *Je protivná.*

- **Žákyně 68**

Žák 64: *Pořád mě otravuje.*

Žák 10: *Velmi agresivní.*

Žák 66: *Noční můra.*

Žákyně 21: *Skoro na všechny nadává.*

Žákyně 73: *Stále někoho uráží.*

Žákyně 17: *Hrozný, každého otravuje.*

○ **Žákyně 69**

Žák 16: *Zákeřná.*

Žákyně 21: *Myslí si, že je lepší než ostatní.*

Žákyně 63: *Nemá mě ráda, posmívá se.*

Žákyně 73: *Stále mi nadává.*

Žákyně 75: *Je to příšerná holka.*

• **Vysoká obliba, nižší vliv**

Do této skupiny bychom zařadili **žáka 64, žáka 3, žákyni 14 a žákyni 21.**

Jsou to žáci, kteří jsou „obecně přijímáni třídou pro svůj altruismus, tendenci plnit očekávání druhých, prosociální chování, jejichž působení je často nenápadné a jen málo se podílejí na organizování činností třídní skupiny a vytváření skupinových hodnot a norem“ (Slavíková et al., 2007). Hrabal (2002) však uvádí, že tyto žáci přesto „ovlivňují normy a hodnoty interpersonálních kontaktů ve třídě tím, že vyvolávají pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty jako vzory a ovlivňují kohezi skupiny a její emocionální soudržnost.“ U těchto žáků jsme měřili index náklonnosti. **Žák 3** a **žákyně 21** mají střední index náklonnosti, což poukazuje na kritický, citlivý vztah k lidem a vnitřní náročnost spojenou se silnou potřebou kontaktu. U **žákyně 14** jsme sledovali vyšší index náklonnosti, což podle Hrabala (2003) signalizuje zaměření na spíše individuální kontakt s druhými a dobrosrdečnost až nadměrnou důvěřivost. **Žák 64** má však index náklonnosti nízký, což ukazuje na zvýšenou potřebu intenzivního kontaktu, která není vzhledem ke zvýšené sociální náročnosti na sebe a na druhé plně uspokojena.

• **Nízká obliba, nízký vliv**

Mezi žáky s nízkou oblibou a s nízkým vlivem bychom, stejně jako minulý rok, zařadili **žáka 15, žákyni 74, žákyni 75, žáka 76 a žáka 77.**

Podle Hrabala (2002) nízké hodnoty vlivu a oblíbenosti u žáků signalizují ohrožení jejich zdravého vývoje a sociální adaptace. Nevlivní a neoblíbení bývají zpravidla studijně neúspěšní žáci, již nereprezentují pro ostatní spolužáky významnou hodnotu. Mohou mít handicap ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod., často se projevují sociálně neadekvátně, což obvykle souvisí s jejich nedostatečnými předpoklady v sociální oblasti.

• **Žáci v sociometrickém stínu**

Žáci v sociometrickém stínu nejsou ani výrazně odmítnutí, ani přijatí. Hrabal (2002) tuto skupinu nazval jako „*izolovaní žáci*“, kteří jsou zpravidla hodnoceni průměrnými indexy v oblíbenosti a průměrnými či podprůměrnými indexy ve vlivu. Mezi žáky v sociometrickém stínu patří **žák 66, žák 16, žákyně 17, žákyně 70, žák 71, žákyně 23, žák 72 a žákyně 73**. U žákyně 23 a žáka 16 jsme oproti minulému roku zaznamenali značné zvýšení indexu sympatií. Oba žáci jsou v kolektivu 6. B mnohem oblíbenější než v minulém 5. B.

Tab. 2 SORAD (třídní index vlivu a sympatií)

Ročník	5. B	6. B
Třídní index vlivu	3,13	3,216
Třídní index sympatií	2,79	2,777

Třídní index vlivu je aritmetickým průměrem všech hodnocení vlivu ve třídě a jeho výše ukazuje na vnitřní kohezi a vnitřní soudržnost třídní skupiny. Třídní index sympatií je aritmetickým průměrem všech hodnocení sympatií ve třídě a naznačuje úroveň emocionální atmosféry ve třídě. V 5. B a 6. B jsou oba indexy průměrné. Vladimír Hrabal uvádí (2003), že čím více jsou hodnoty indexů nadprůměrné, tím kvalitnější podmínky poskytuje třídní skupina pro sociální rozvoj jednotlivých žáků.

Na základě celkové analýzy bychom Vás rádi požádali, jestli byste nám společně s třídními vyučujícími z pátého a šestého ročníku mohli odpovědět na následující otázky.

Otázky pro třídní/ho vyučující/ho z 5. B:

- Jak byste charakterizoval/a třídní kolektiv v 5. B (školní rok 2013/2014)?
- Jak byste charakterizoval/a žáky, kteří byli přijati ke studiu na víceletém gymnáziu?

- Z jakého důvodu žák 9, žák 12, žákyně 20, žákyně 18, žákyně 7, žákyně 19, žákyně 5, žákyně 4 a žákyně 6 přestali navštěvovat Vaši základní školu?
- Co Vás ve výzkumné zprávě překvapilo a s čím nesouhlasíte?

Otázky pro třídní/ho vyučující/ho z 5. C:

- Jak byste charakterizoval/a třídní kolektiv v 5. C (školní rok 2013/2014)?
- Jak byste charakterizoval/a žáky, kteří byli přijati ke studiu na víceletém gymnáziu?
- Co Vás ve výzkumných zprávách z 6. A a 6. B překvapilo a s čím nesouhlasíte?

Otázky pro třídní/ho vyučující/ho z 6. ročníku:

- Jak byste charakterizoval/a třídní kolektiv v 6. B (školní rok 2014/2015)?
- Jakým způsobem ovlivnilo sloučení paralelních tříd 5. A, 5. B a 5. C celkový třídní kolektiv v 6. B?
- Z jakého důvodu si myslíte, že se u žákyně 62 značně zvýšily hodnoty sympatie a vlivu oproti minulému roku?
- Z jakého důvodu si myslíte, že se u žáka 65 značně snížil index sympatie a zvýšil index vlivu?
- Z jakého důvodu si myslíte, že se u žáků 23 a 16 zvýšil index sympatie?
- Co Vás ve výzkumné zprávě překvapilo a s čím nesouhlasíte?

Děkujeme Vám velice za ochotu s námi spolupracovat. Věříme tomu, že na základě zpětné vazby od Vás budeme moci odhalit další klíčové důvody chování celé třídní skupiny a jejích členů. Nechceme Vám přinášet starosti, ale z důvodu analýzy dat ke třídnímu klimatu bychom Vás chtěli požádat o zaslání zpětné vazby do konce listopadu 2015. Děkujeme!

S pozdravem

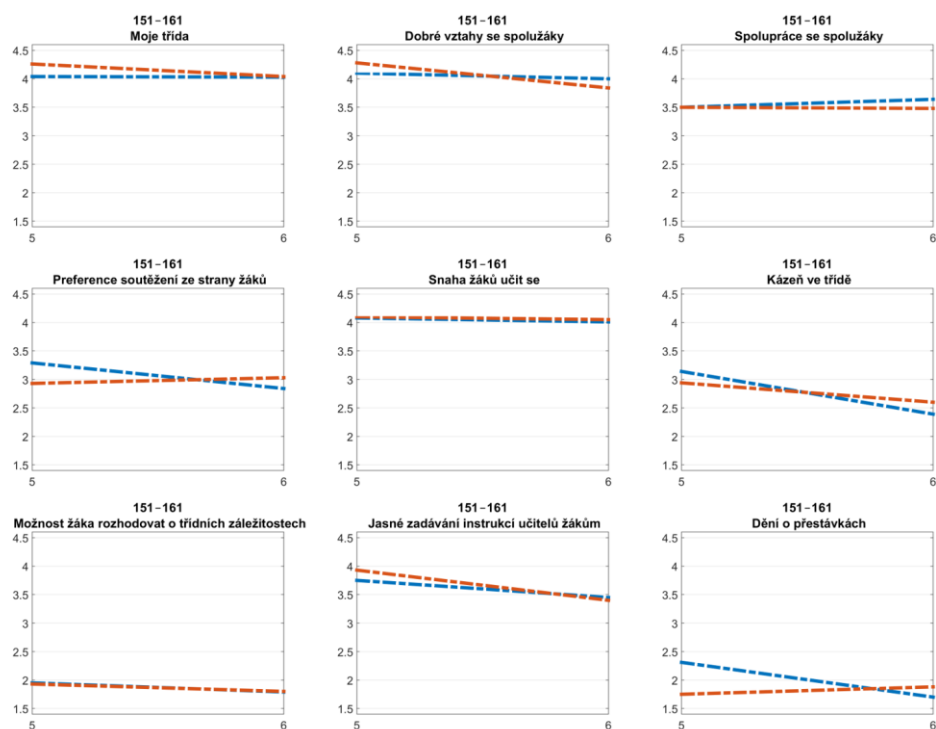
Markéta Holubová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

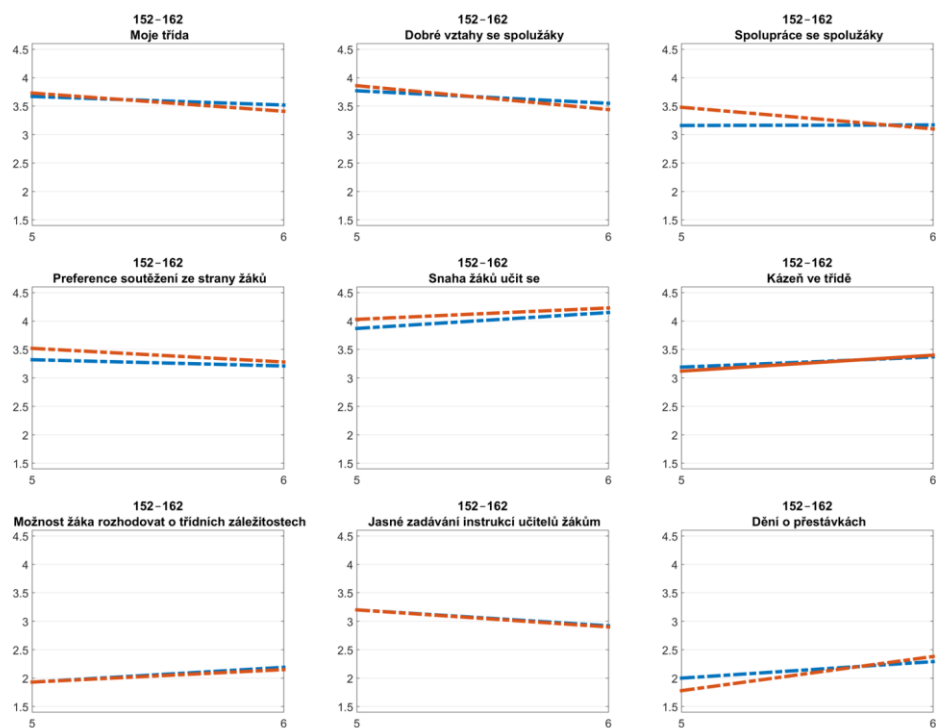
Pedagogická fakulta UK

E-mail: marketa.holubova@pedf.cuni.cz

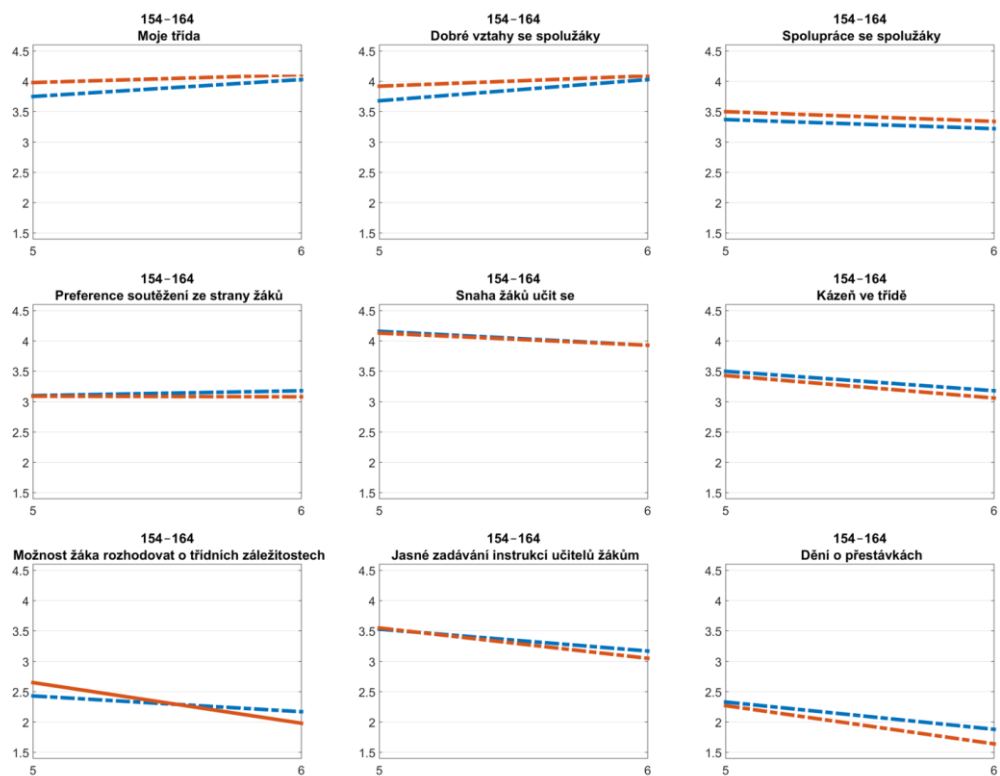
III BODOVÉ GRAFY ZMĚN PROMĚNNÝCH PSYCHOSOCIÁLNÍHO KLIMATU



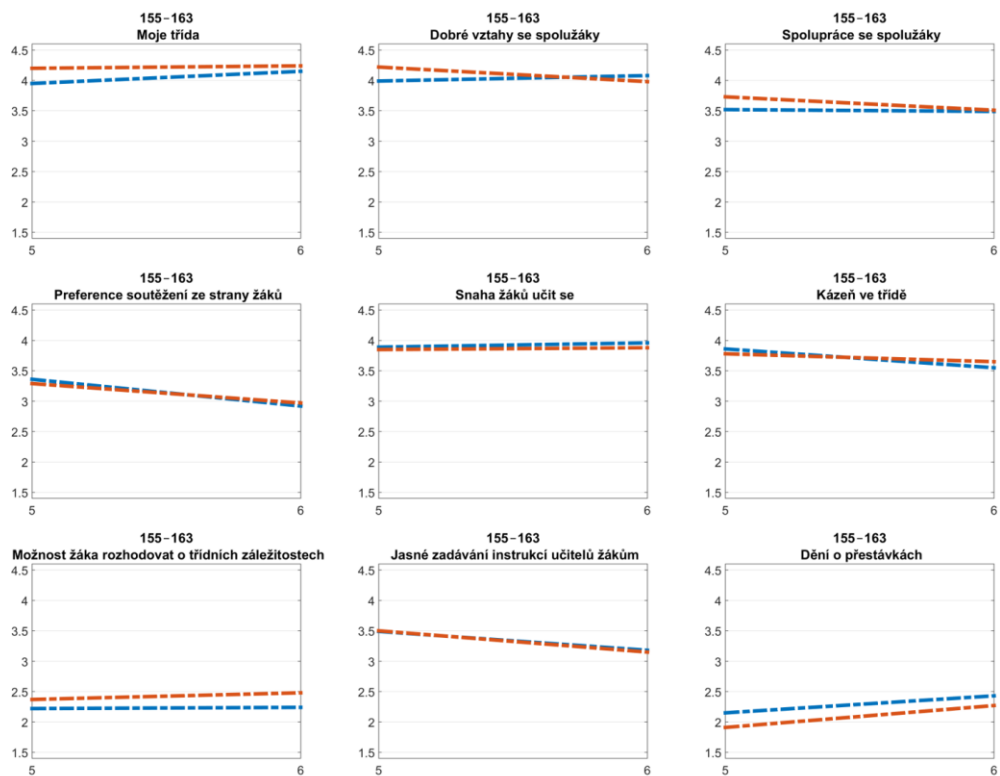
Obrázek 1: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A v Červené škole (1)



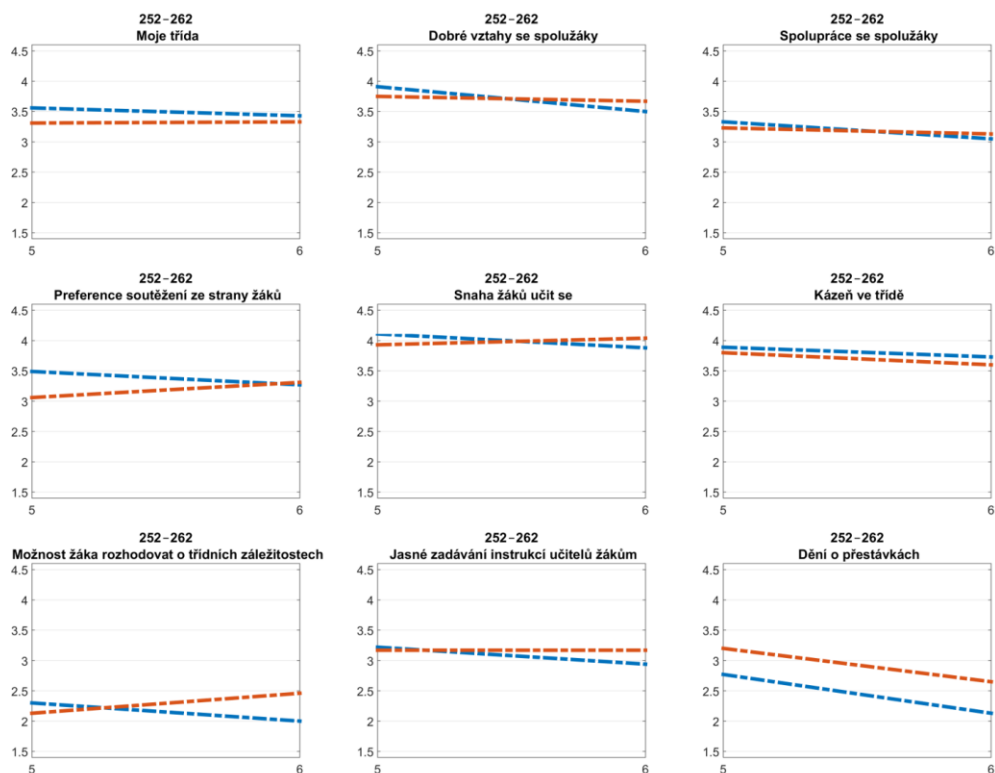
Obrázek 2: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B v Červené škole (1)



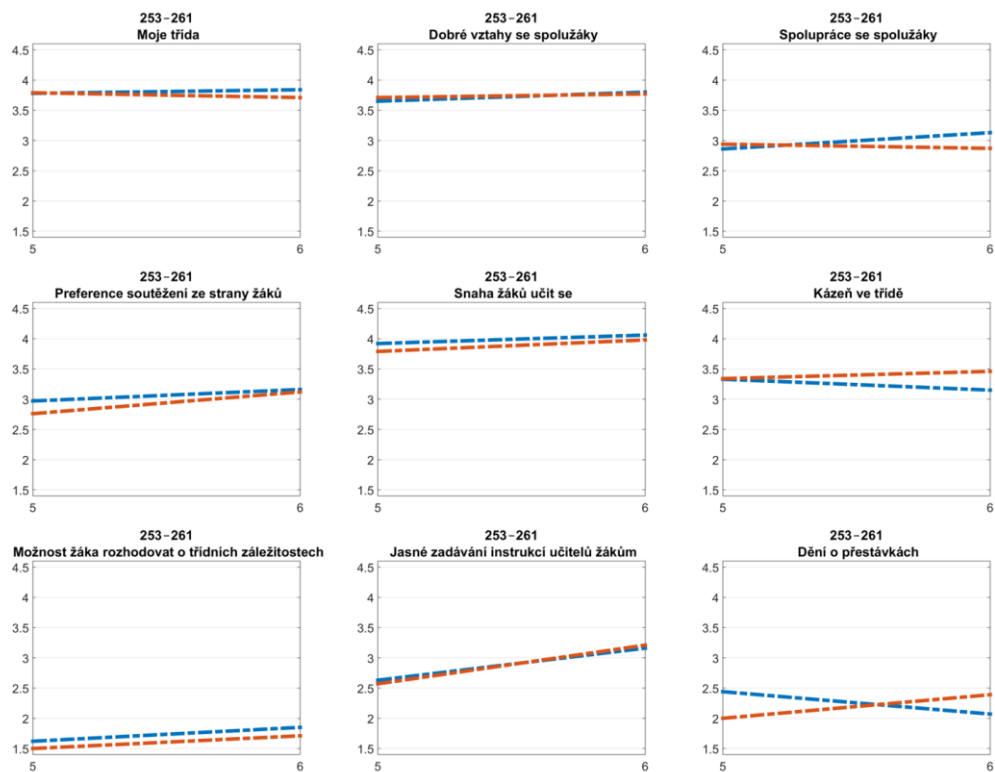
Obrázek 3: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. D a 6. D v Červené škole (I)



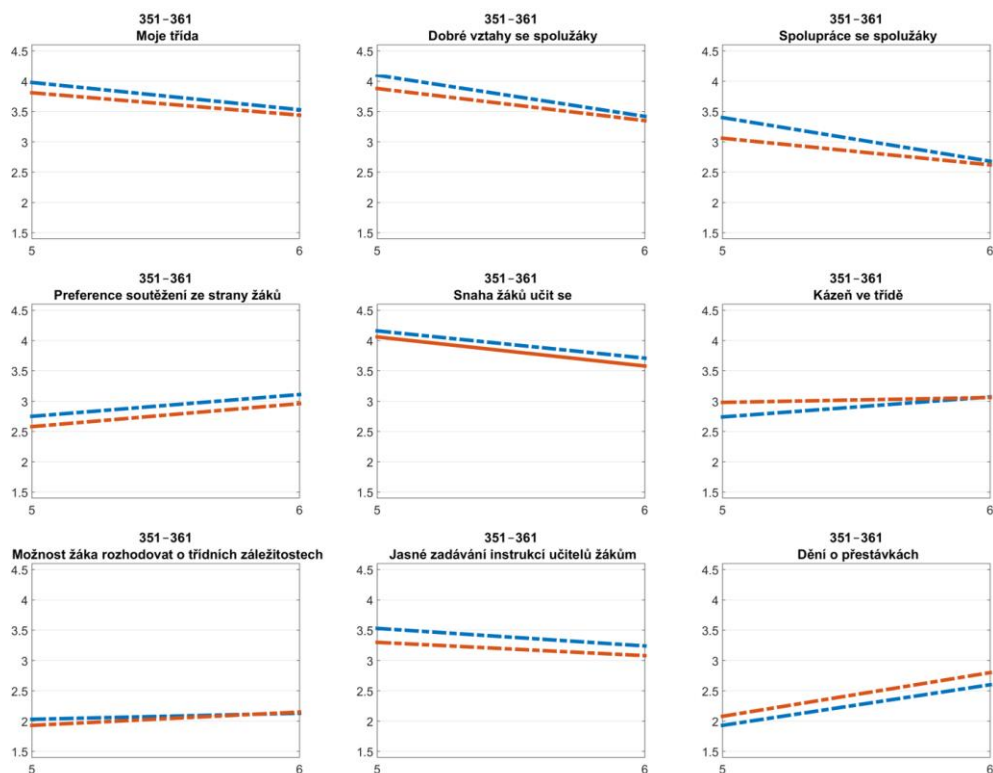
Obrázek 4: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. E a 6. C v Červené škole (I)



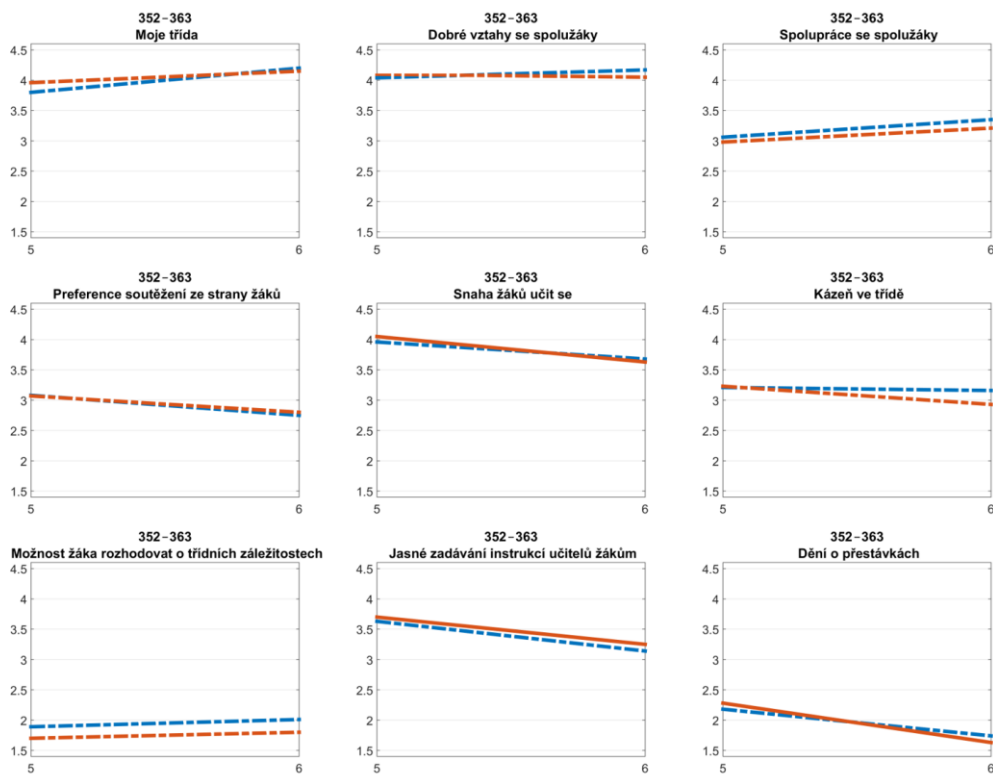
Obrázek 5: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B v Zelené škole (2)



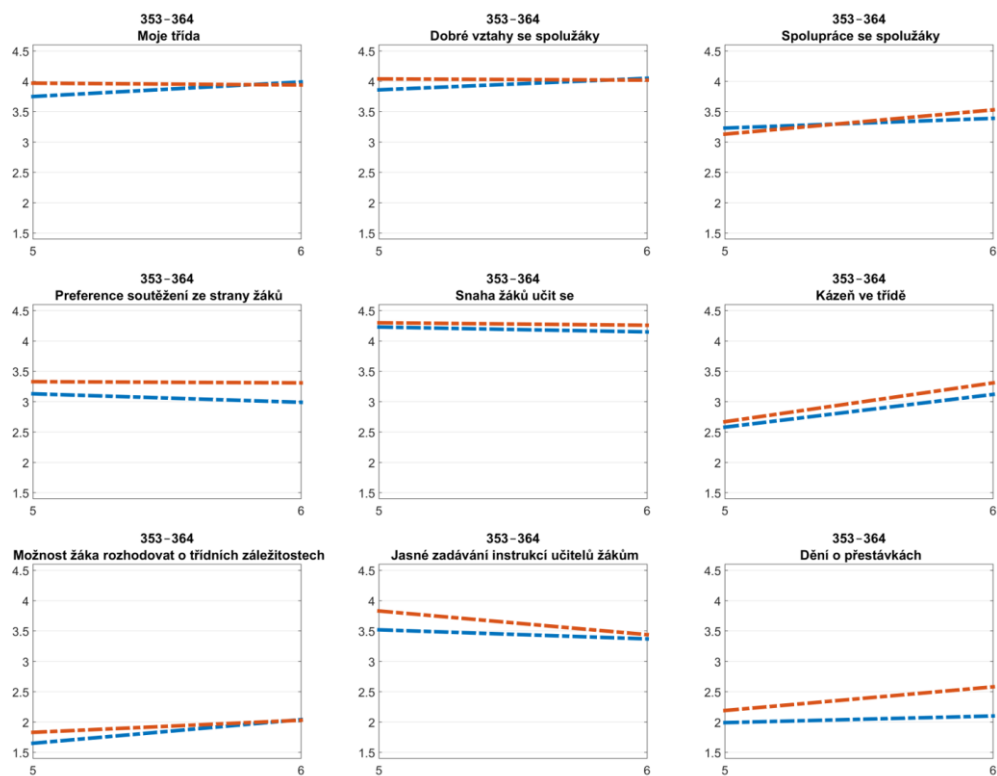
Obrázek 6: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. C a 6. A v Zelené škole (2)



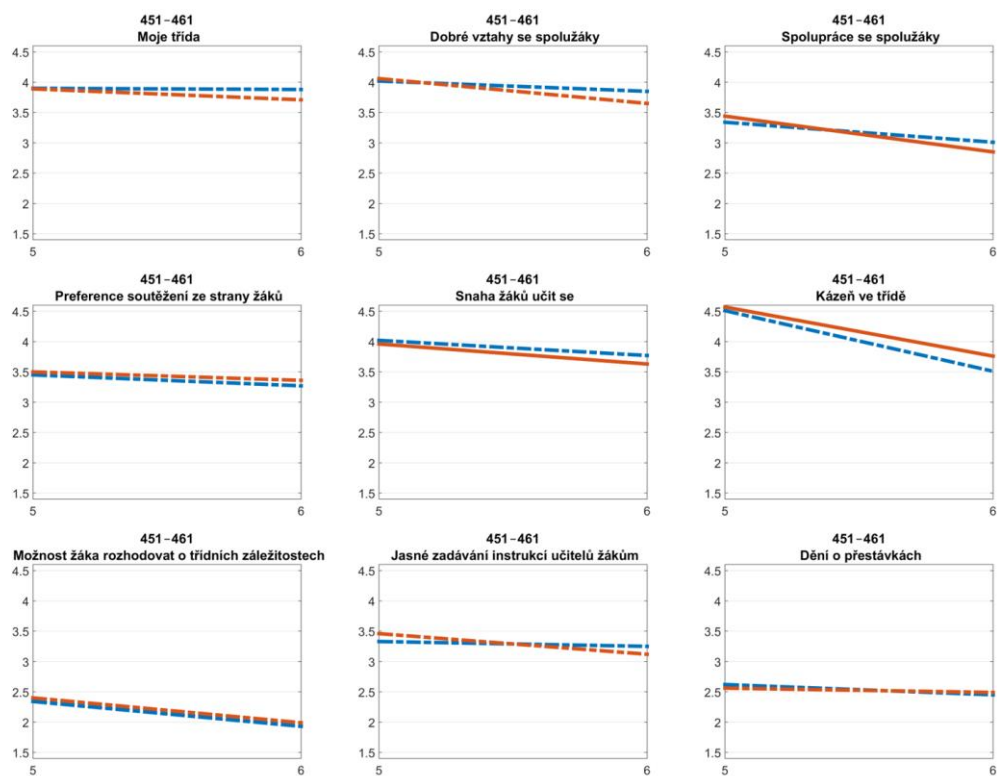
Obrázek 7: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A v Modré škole (3)



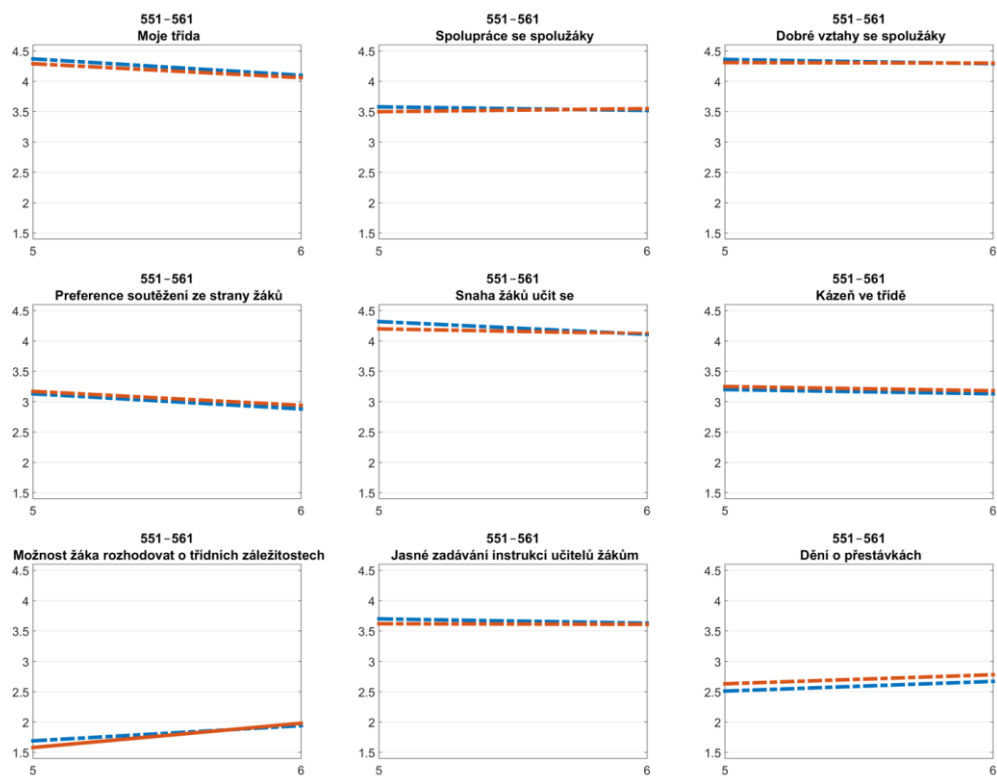
Obrázek 8: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. C v Modré škole (3)



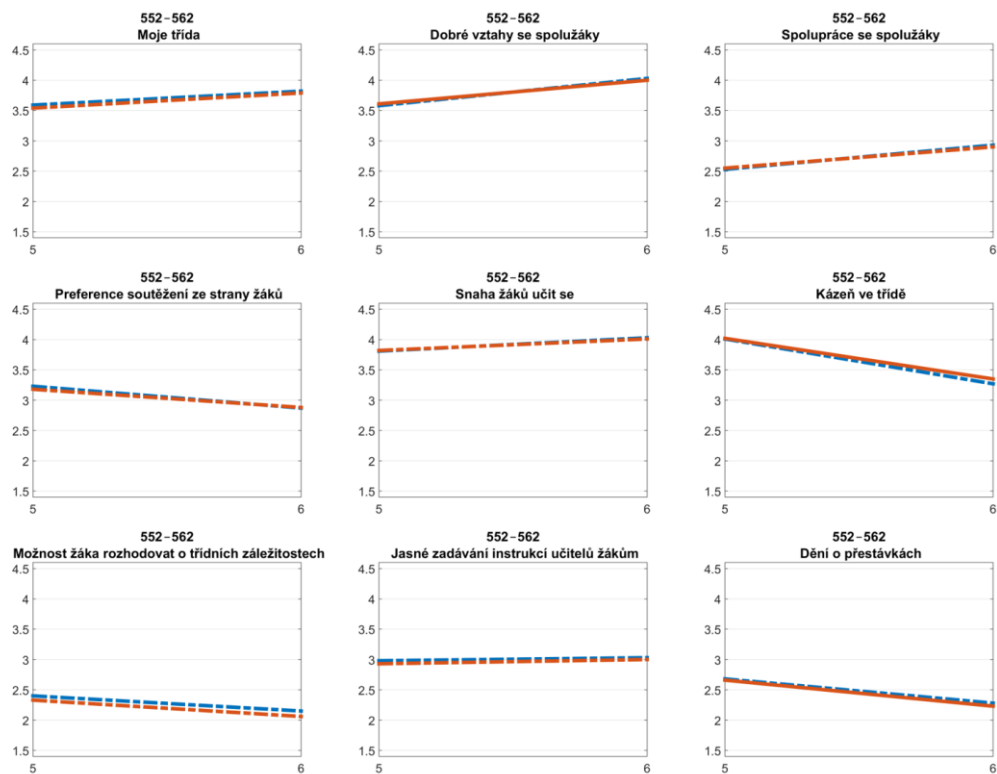
Obrázek 9: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi 5. C a 6. D v Modré škole (3)



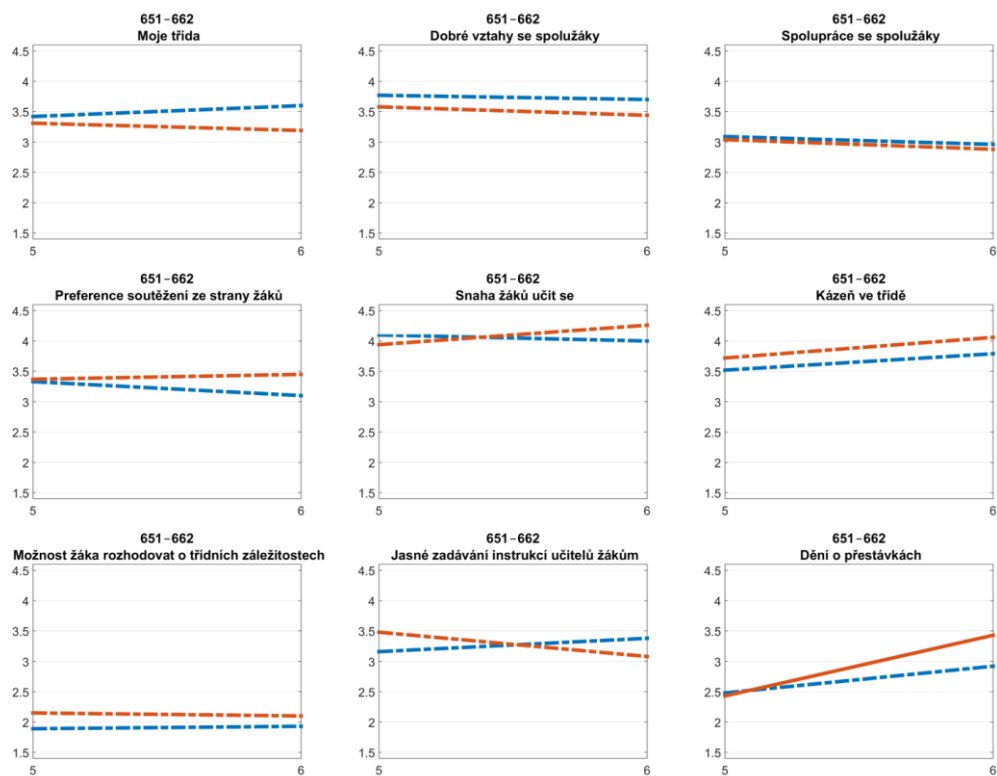
Obrázek 10: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi 5. A a 6. A v Bílé škole (4)



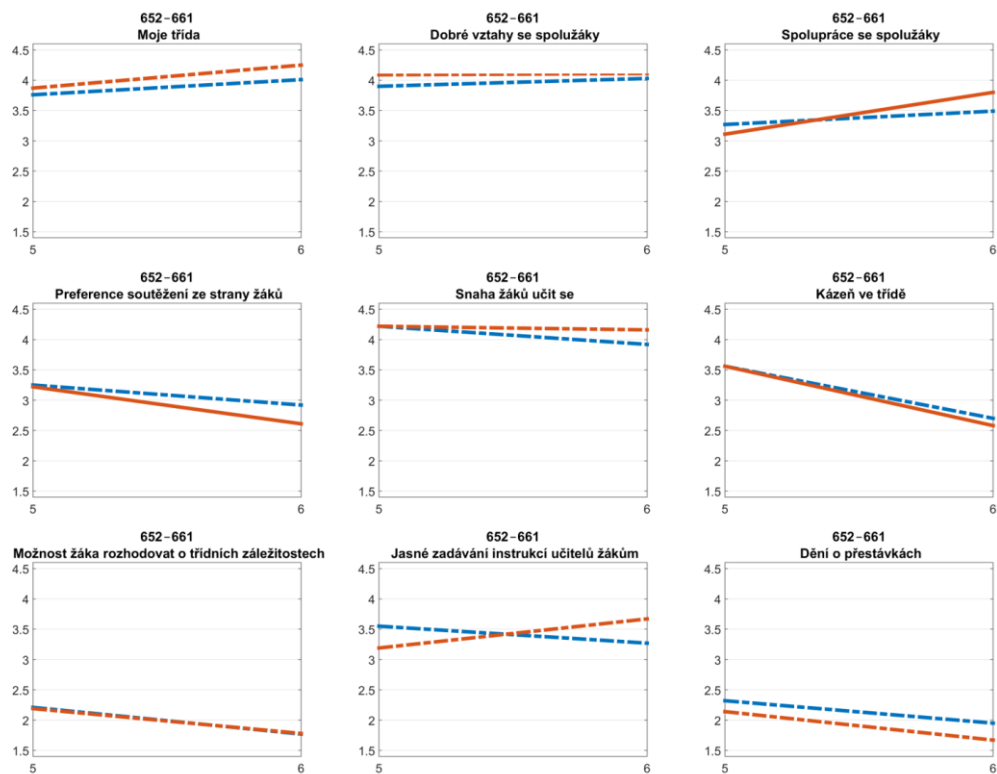
Obrázek 11: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi 5. A a 6. A v Černé škole (5)



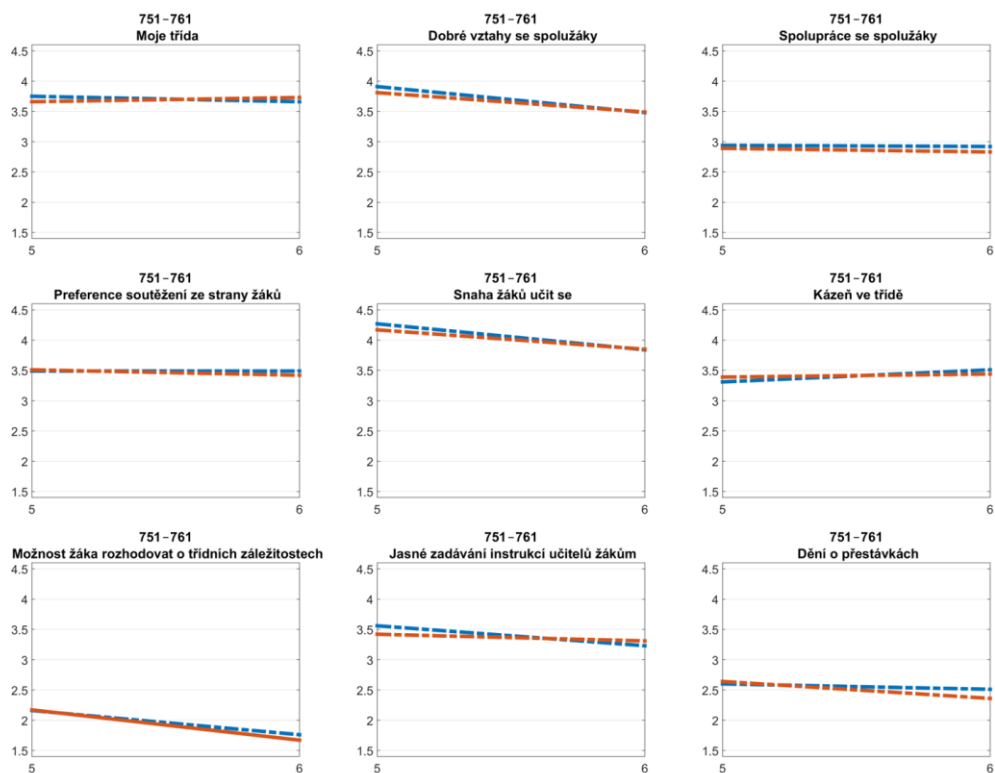
Obrázek 12: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi 5. B a 6. B v Černé škole (5)



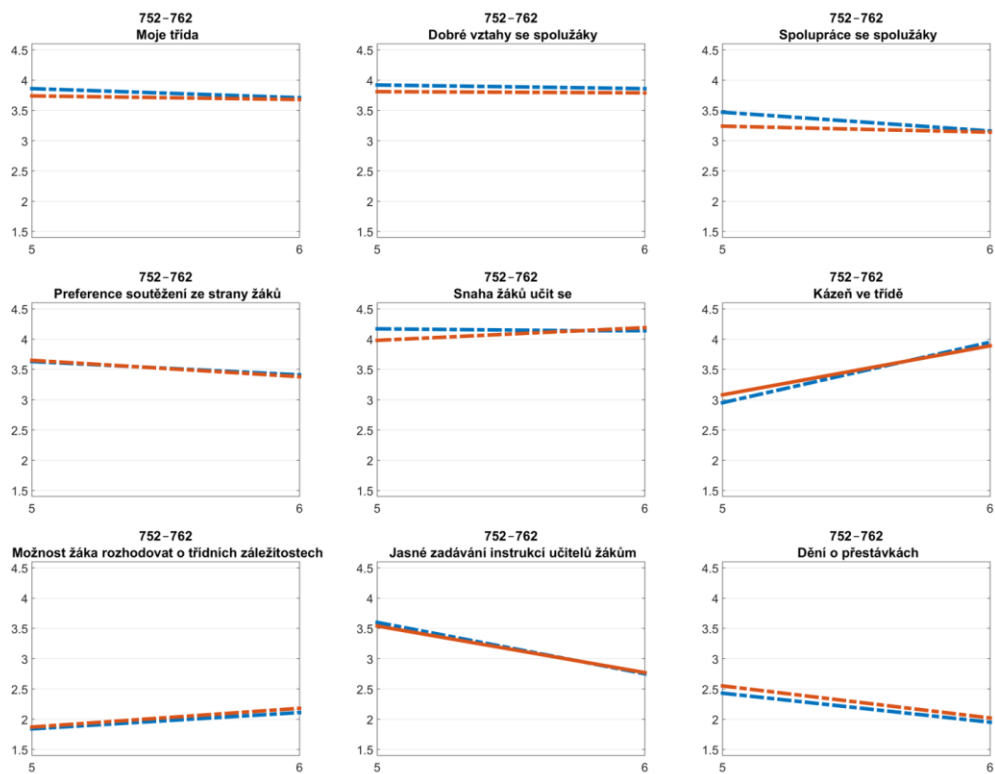
Obrázek 13: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. B ve Zlaté škole (6)



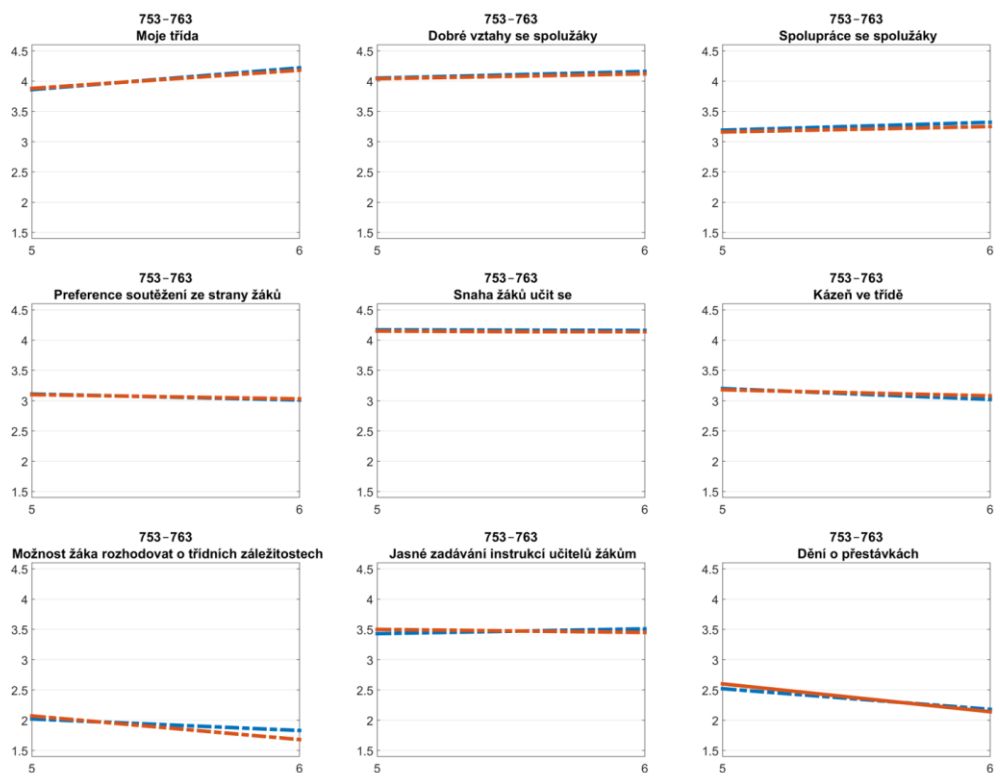
Obrázek 14: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. A ve Zlaté škole (6)



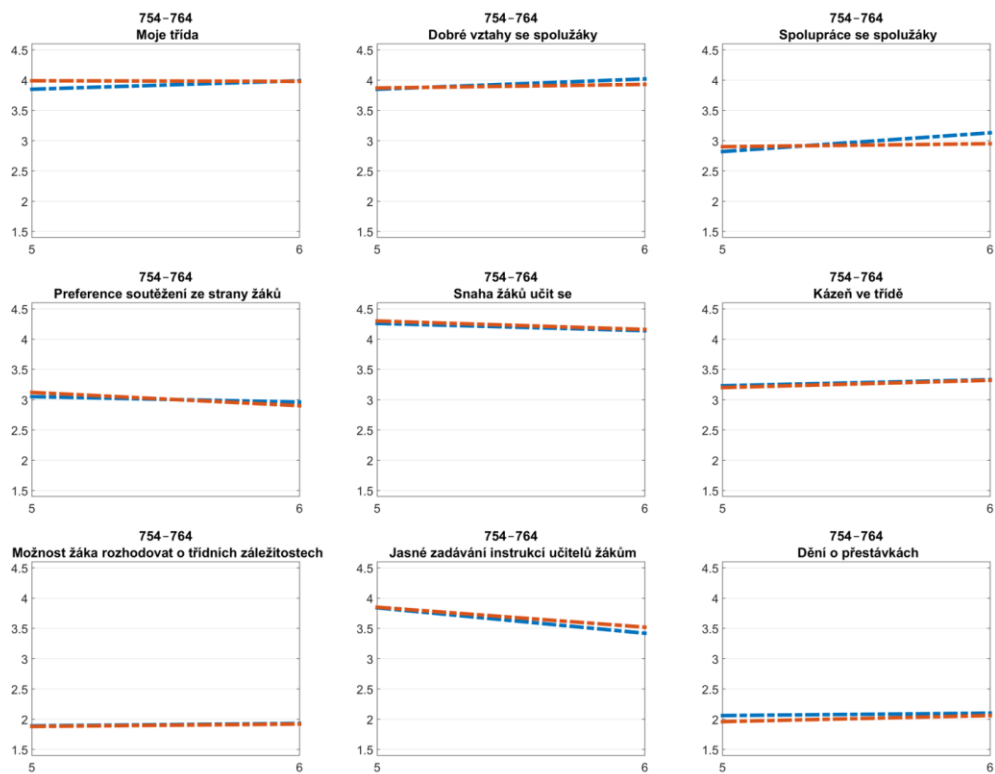
Obrázek 15: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A v Šedé škole (7)



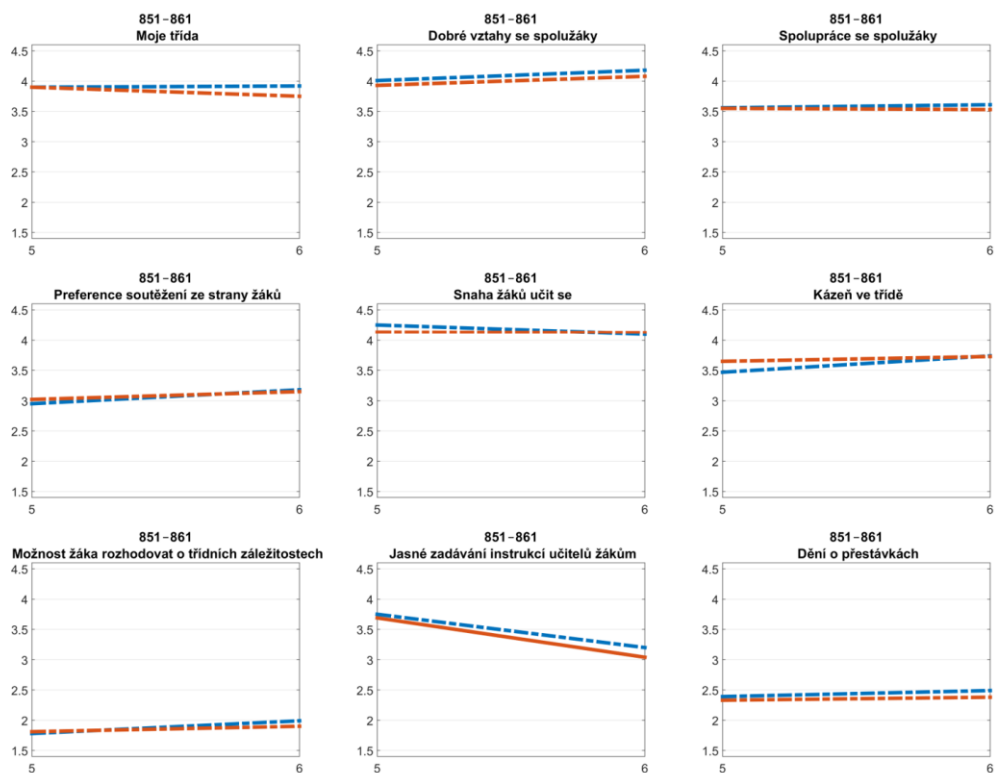
Obrázek 16: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B v Šedé škole (7)



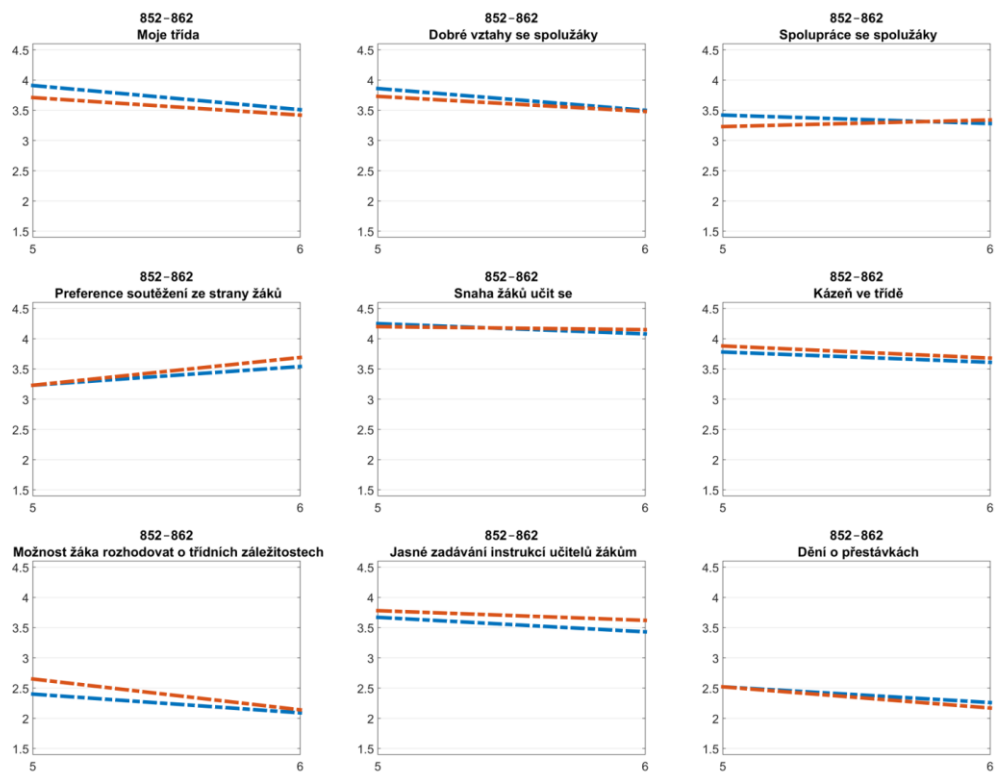
Obrázek 17: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. C a 6. C v Šedé škole (7)



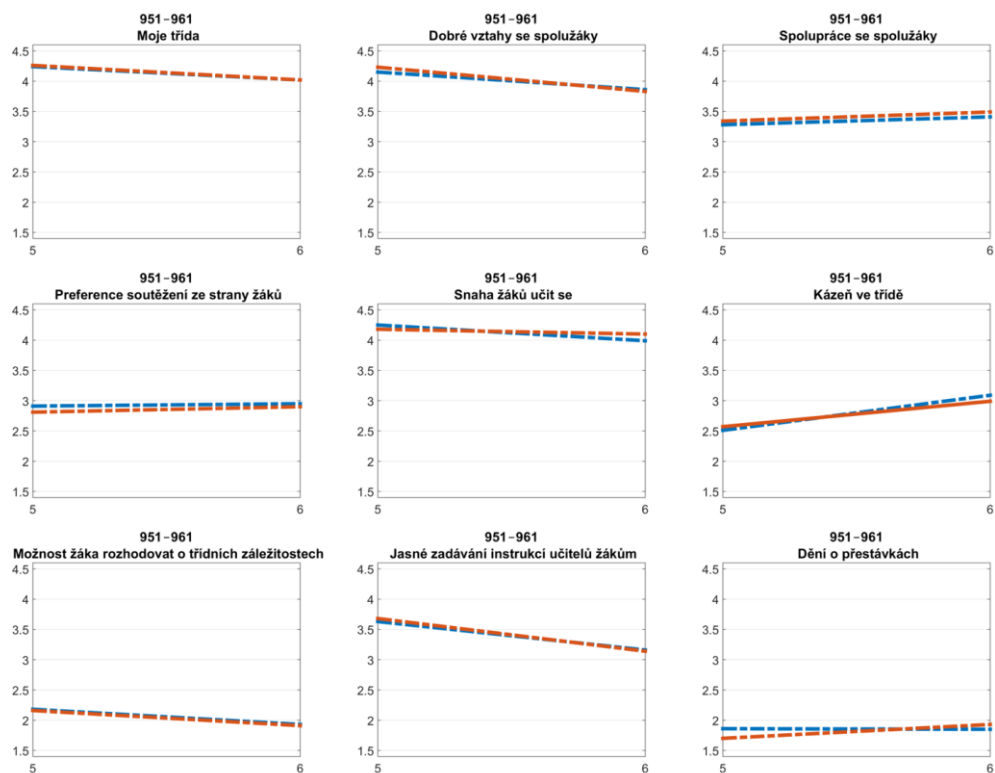
Obrázek 18: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. D a 6. D v Šedé škole (7)



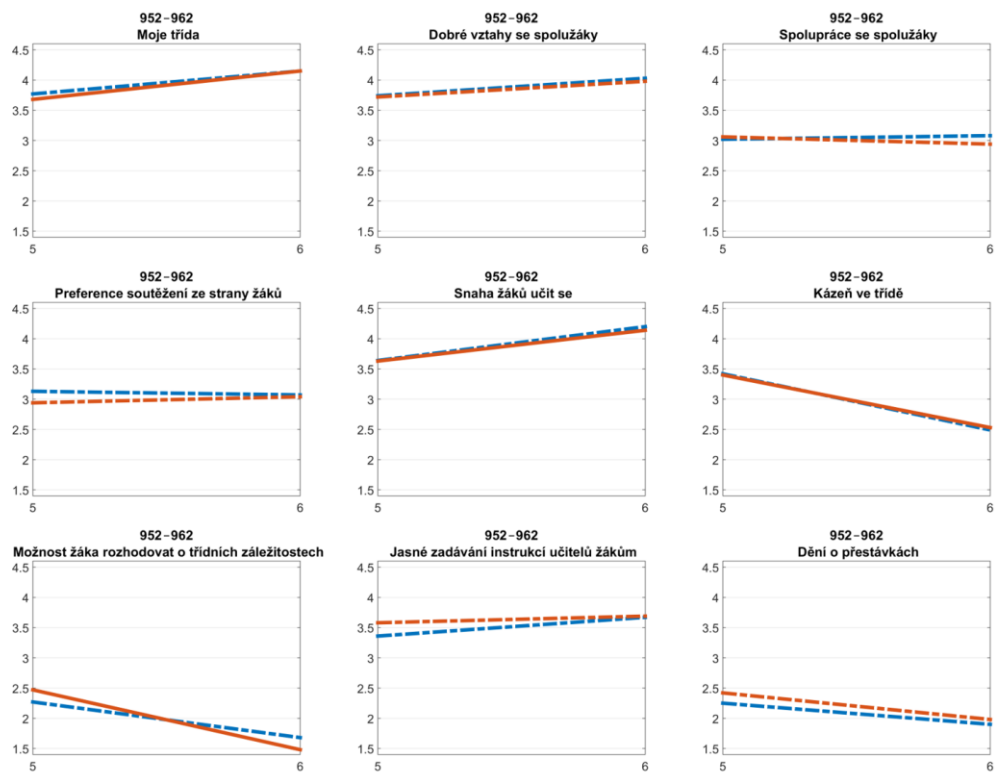
Obrázek 19: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A ve Fialové škole (8)



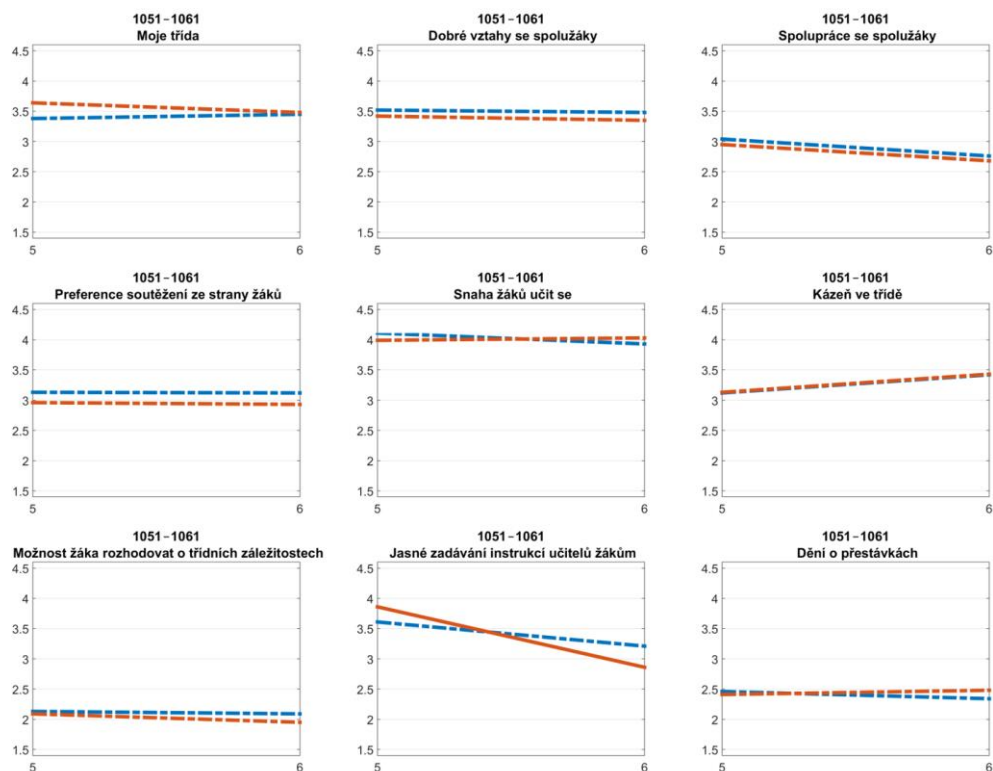
Obrázek 20: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B ve Fialové škole (8)



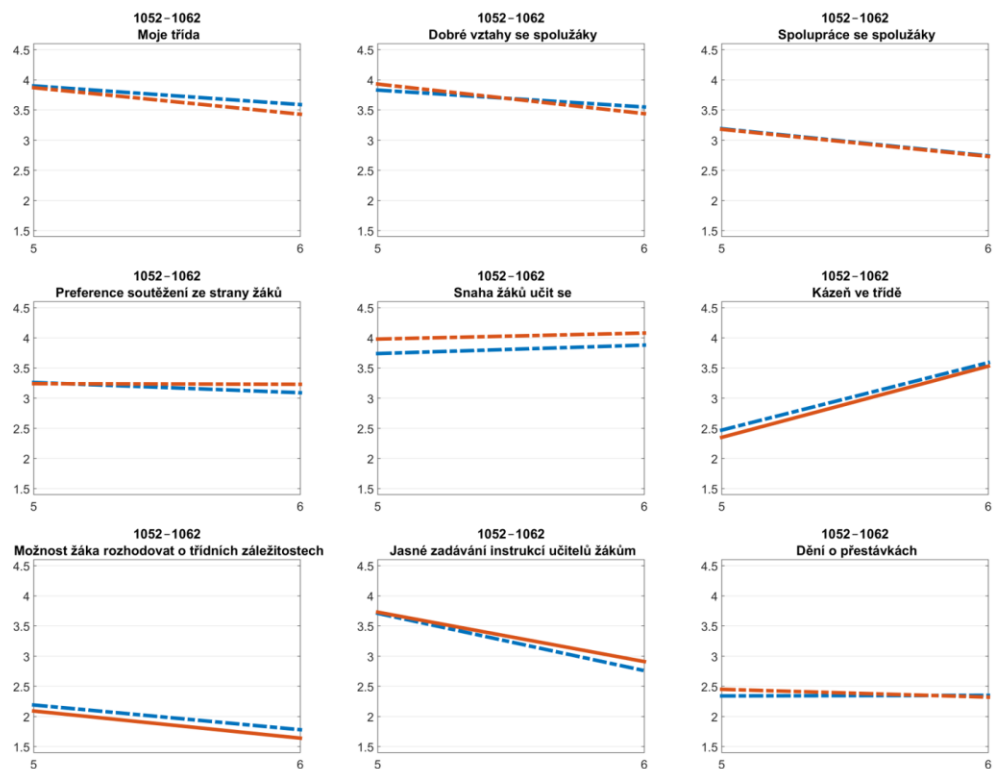
Obrázek 21: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A ve Žluté škole (9)



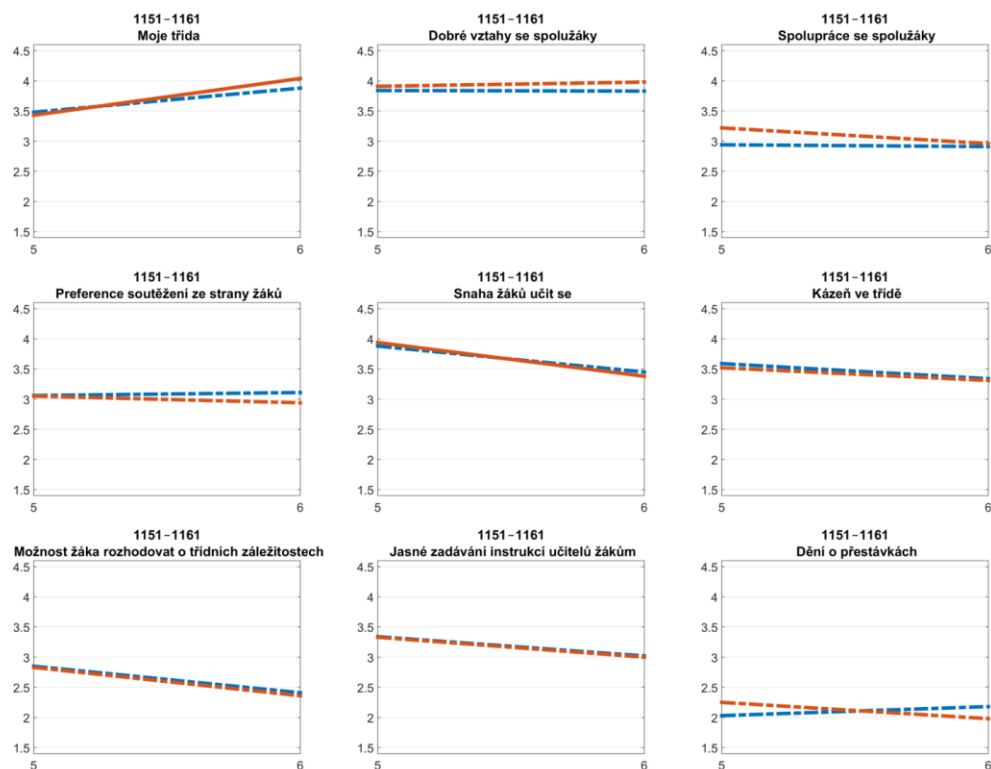
Obrázek 22: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B ve Žluté škole (9)



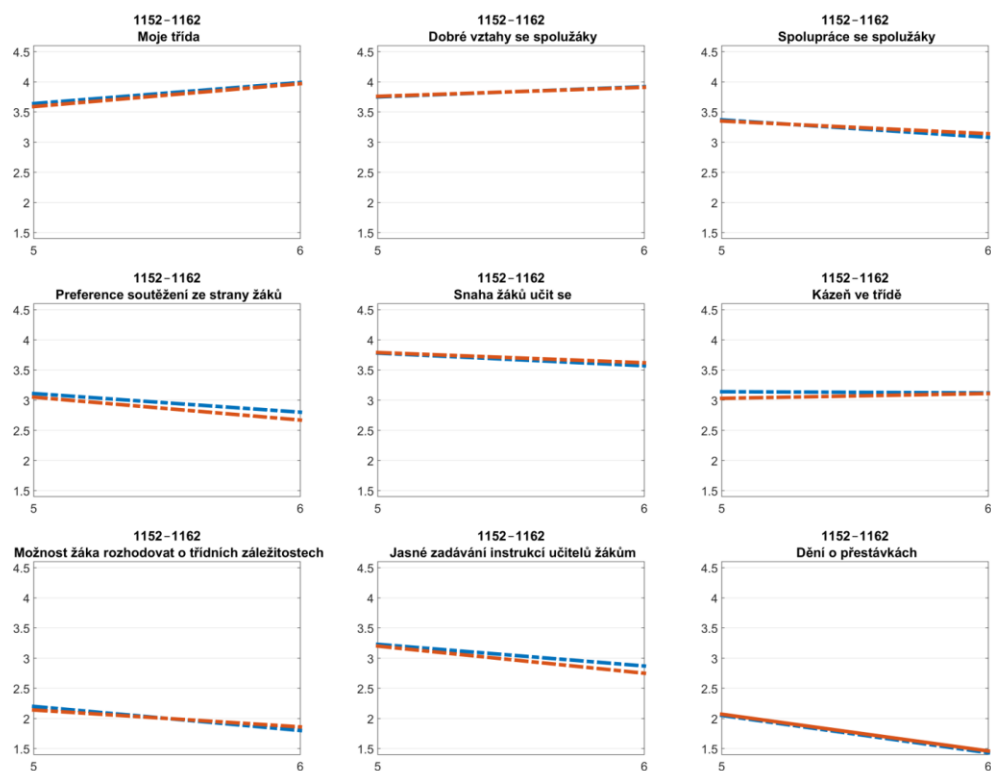
Obrázek 23: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A v Oranžové škole (10)



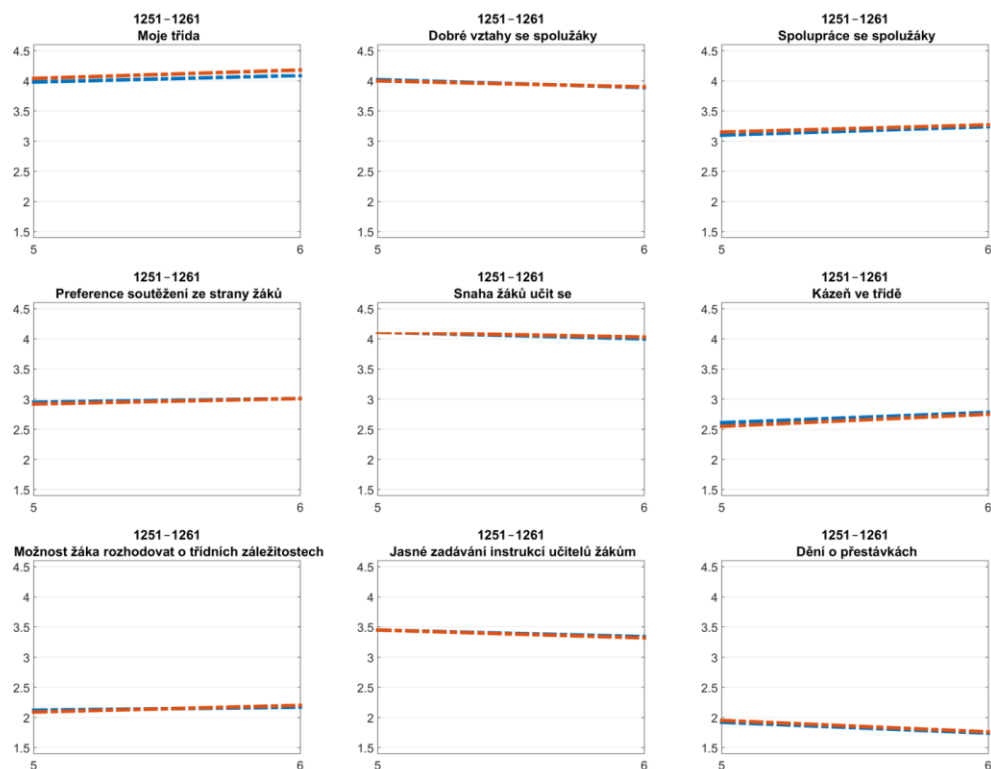
Obrázek 24: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B v Oranžové škole (10)



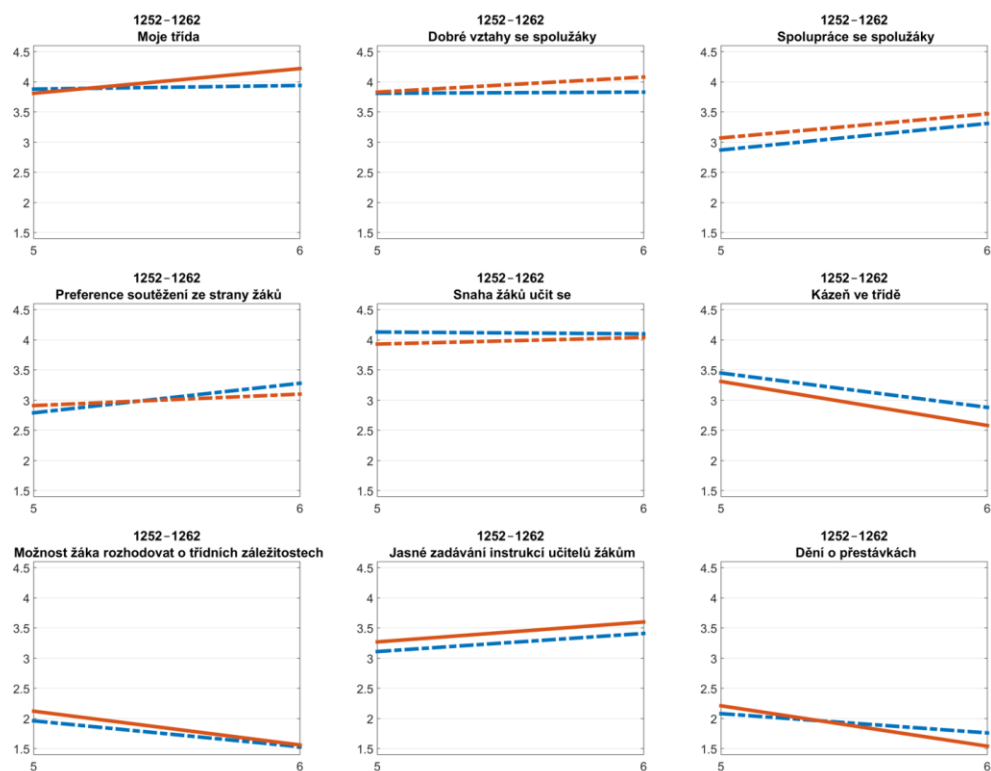
Obrázek 25: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A ve Stříbrné škole (11)



Obrázek 26: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B ve Stříbrné škole (11)



Obrázek 27: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. A a 6. A v Hnědě škole (12)



Obrázek 28: Bodové grafy změn proměnných psychosociálního klimatu mezi třídami 5. B a 6. B v Hnědě škole (12)

IV FAKTOROVÉ NÁBOJE VYPRACOVANÉ PRO 6. ROČNÍK ZVLÁŠŤ

6. ročníky	Faktor										CA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
B1Q1 Kde...	0,70	-0,15	0,06	0,04	0,12	0,12	0,17	-0,10	-0,04	-0,04	0,82
B1Q2 Kde...	0,72	-0,25	0,01	0,03	0,02	0,11	0,02	-0,04	0,00	0,02	
B1Q3 Kde...	-0,61	0,18	-0,04	0,09	-0,11	0,01	0,06	0,13	0,15	0,08	
B1Q4 Kde...	0,64	-0,09	0,06	-0,06	0,07	0,10	0,15	-0,03	0,00	0,18	
B1Q5 Kde...	-0,72	0,13	0,03	0,02	0,02	0,06	0,02	0,23	0,11	0,14	
B1Q6 Kde...	-0,40	0,17	-0,08	0,00	-0,05	-0,18	0,14	0,15	-0,18	0,38	
B1Q7 Kam...	-0,48	0,16	-0,06	-0,01	-0,12	-0,17	0,14	0,16	-0,20	0,37	0,87
B2Q1 V na...	0,78	-0,12	-0,03	0,01	-0,02	0,03	0,15	-0,08	0,01	-0,04	
B2Q2 Spol...	0,82	-0,18	0,00	0,00	0,05	0,00	0,16	-0,05	-0,01	-0,02	
B2Q4 Mám...	0,72	-0,11	0,09	-0,05	0,08	0,11	0,15	-0,06	-0,09	0,13	
B2Q5 Když...	0,62	-0,08	0,14	0,07	0,10	0,16	0,25	0,04	-0,06	0,06	
B2Q8 Mám...	0,70	-0,08	0,02	0,11	0,09	0,07	0,11	-0,08	0,16	-0,21	
B3Q1 Svoj...	0,40	-0,17	0,10	0,02	0,06	0,04	0,51	-0,06	0,10	-0,10	0,74
B3Q2 Disk...	0,31	-0,06	0,09	0,11	0,22	0,05	0,61	0,00	0,06	-0,02	
B3Q3 Ostat...	0,24	-0,02	0,23	0,09	-0,09	0,03	0,52	-0,20	-0,02	0,07	
B3Q4 V př...	0,23	-0,05	-0,01	0,12	0,07	0,09	0,63	0,01	-0,03	-0,07	
B3Q5 Spol...	0,50	-0,07	0,20	0,03	0,02	0,12	0,40	-0,15	-0,11	0,20	
B4Q1 Vadi...	-0,07	0,05	-0,03	0,04	0,10	-0,07	0,06	0,06	0,77	0,08	0,62
B4Q3 Cítí...	-0,04	0,07	0,09	0,06	-0,03	-0,01	-0,04	0,02	0,78	0,20	
B4Q4 Jsem...	0,02	0,11	0,03	-0,02	0,03	-0,02	0,02	-0,09	0,29	0,66	
B4Q6 V na...	-0,21	0,59	0,05	-0,02	0,08	-0,04	0,16	0,02	-0,02	0,16	
B4Q7 V na...	-0,04	0,19	-0,01	0,16	0,00	0,09	-0,14	-0,03	0,13	0,67	
B4Q8 Žáci...	-0,28	0,56	0,01	-0,06	0,14	-0,04	0,19	0,08	0,01	0,20	
B5Q1 Snaž...	0,01	0,10	0,60	-0,01	0,09	0,13	0,24	0,03	0,26	0,04	0,85
B5Q2 Snaž...	0,01	0,12	0,55	-0,08	0,06	0,02	0,24	-0,04	0,12	0,00	
B5Q3 Víím...	-0,05	0,08	0,60	-0,08	0,21	0,07	0,17	-0,02	0,13	-0,16	
B5Q6 Víím...	0,08	0,07	0,49	0,03	0,29	0,10	-0,11	-0,01	0,13	0,11	
B5Q4 Při v...	0,08	-0,10	0,75	-0,01	0,00	-0,02	-0,04	0,11	-0,04	-0,05	
B5Q5 Snaž...	0,00	0,07	0,70	-0,10	0,15	0,10	0,04	0,02	0,07	-0,03	
B5Q7 Obv...	0,06	-0,13	0,66	0,02	-0,08	-0,11	-0,13	0,07	-0,23	0,15	0,86
B5Q8 Obv...	0,08	-0,05	0,74	0,02	-0,02	-0,07	0,01	0,06	-0,15	-0,02	
B5Q10 Ob...	0,08	-0,08	0,75	0,01	0,05	-0,02	0,04	0,08	-0,06	0,01	
B6Q1 V n...	-0,09	0,67	0,05	-0,06	-0,03	-0,02	-0,05	0,04	0,01	-0,02	
B6Q2 Ve tř...	-0,04	0,73	-0,01	-0,08	-0,06	-0,03	-0,10	0,16	0,04	0,00	
B6Q3 Pan...	-0,03	0,69	0,04	-0,01	-0,07	0,02	-0,08	0,09	0,09	0,05	
B6Q4 V na...	-0,23	0,54	-0,07	0,07	-0,26	-0,02	-0,10	0,15	0,03	0,07	0,73
B6Q5 Žáci...	-0,13	0,58	-0,06	0,26	-0,23	0,00	-0,20	-0,02	0,09	-0,05	
B6Q6 V na...	-0,21	0,71	0,00	0,03	-0,08	-0,05	0,01	-0,02	0,03	0,04	
B6Q7 V na...	-0,10	0,68	-0,08	0,03	-0,02	-0,03	0,05	0,02	-0,10	-0,01	
B6Q8 V na...	-0,16	0,72	0,04	0,03	0,01	0,03	-0,11	-0,03	0,05	0,12	
B7Q3 Můž...	0,05	-0,03	-0,06	0,75	0,14	-0,04	0,00	-0,01	-0,04	0,10	
B7Q4 V na...	0,01	0,00	0,08	0,75	0,11	-0,04	0,04	0,03	0,01	-0,06	0,70
B7Q5 Ně...	-0,02	0,08	-0,12	0,59	0,01	0,11	0,05	0,11	0,11	0,07	
B7Q6 Pom...	0,03	-0,02	-0,05	0,79	-0,02	0,07	0,16	0,05	0,02	0,01	
B8Q1 V na...	0,17	-0,09	0,07	0,01	0,70	-0,01	0,10	-0,02	0,11	0,00	
B8Q2 V na...	0,14	-0,08	0,19	-0,06	0,75	0,03	0,01	0,08	0,02	0,07	
B8Q8 Žáci...	0,03	-0,11	0,01	0,18	0,69	-0,01	0,07	-0,09	0,00	-0,04	
B8Q9 V na...	0,04	-0,03	0,23	0,14	0,51	0,15	0,02	0,10	-0,04	-0,03	0,72
B9Q1 Na p...	-0,25	-0,06	-0,06	0,05	0,00	-0,05	0,03	0,67	-0,07	0,03	
B9Q2 O př...	-0,16	0,06	0,08	0,08	0,07	0,00	-0,07	0,71	0,06	-0,10	
B9Q3 O př...	-0,21	0,35	0,19	0,06	-0,04	-0,05	-0,08	0,65	0,05	0,01	
B9Q4 O př...	-0,10	0,30	0,32	0,06	-0,02	-0,12	-0,13	0,60	0,07	0,02	
B10Q1 Ve...	0,10	-0,01	0,08	-0,02	0,10	0,85	-0,03	-0,02	-0,08	-0,08	0,77
B10Q2 Na...	0,17	-0,08	0,07	0,05	0,07	0,84	0,04	-0,06	-0,02	0,07	
B10Q4 Ve...	0,37	-0,02	-0,09	0,07	-0,03	0,54	0,28	-0,04	-0,01	0,07	
B10Q6 Ve...	0,43	-0,06	-0,02	0,11	-0,05	0,45	0,20	-0,15	0,09	-0,04	

V VYLADĚNÍ DOTAZNÍKOVÝCH POLOŽEK

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
R5B1Q1 Kde si snadno nachází...	22,92	21,25	0,54	0,74	0,78
R5B1Q2 Kde se cítím, že tam...	23,09	20,25	0,57	0,73	
R5B1Q3 Kde si připadám...	23,24	22,15	0,47	0,76	
R5B1Q4 Kde mě jiní žáci...	22,75	21,41	0,52	0,75	
R5B1Q5 Kde se cítím...	22,51	20,80	0,56	0,74	
R5B1Q6 Kde se často nudím.	23,17	20,98	0,41	0,77	
R5B1Q7 Kam nechci hodit.	22,83	20,84	0,46	0,76	

Tabulka 59: Vyladění dotazníkových položek ve škále B1 – moje třída (5. ročníky)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
R6B1Q1 Kde si snadno nachází...	23,34	22,03	0,62	0,80	0,82
R6B1Q2 Kde se cítím, že tam...	23,43	20,84	0,64	0,79	
R6B1Q3 Kde si připadám...	23,12	21,35	0,59	0,80	
R6B1Q4 Kde mě jiní žáci...	23,62	22,86	0,52	0,81	
R6B1Q5 Kde se cítím...	22,82	21,45	0,64	0,79	
R6B1Q6 Kde se často nudím.	23,40	21,20	0,48	0,82	
R6B1Q7 Kam nechci hodit.	23,03	21,10	0,53	0,81	

Tabulka 60: Vyladění dotazníkových položek ve škále B1 – moje třída (6. ročníky)

R5B2Q1 V naší třídě mám...	26,31	29,00	0,63	0,85	0,86
R5B2Q2 Spolužáci se ke mně...	26,53	29,30	0,72	0,84	
R5B2Q3 Když dostaneme...	26,73	29,90	0,59	0,85	
R5B2Q4 Mám pocit, že většina...	26,74	29,14	0,68	0,84	
R5B2Q5 Když potřebuji...	26,57	29,42	0,69	0,84	
R5B2Q6 Pomáhám svým...	26,40	32,59	0,47	0,86	
R5B2Q7 Když ve škole chybím...	27,16	29,19	0,50	0,87	
R5B2Q8 Mám rád své spolužáky.	26,20	30,14	0,70	0,84	
R5B2Q1 V naší třídě mám...	23,10	20,91	0,65	0,85	0,86
R5B2Q2 Spolužáci se ke mně...	23,32	21,38	0,72	0,84	
R5B2Q3 Když dostaneme...	23,52	22,04	0,57	0,86	
R5B2Q4 Mám pocit, že většina...	23,54	21,19	0,69	0,84	
R5B2Q5 Když potřebuji...	23,36	21,50	0,69	0,84	
R5B2Q6 Pomáhám svým...	23,19	24,29	0,45	0,87	
R5B2Q8 Mám rád své spolužáky.	22,99	21,98	0,72	0,84	
R5B2Q1 V naší třídě mám...	15,47	11,31	0,67	0,85	0,87
R5B2Q2 Spolužáci se ke mně...	15,69	11,74	0,75	0,82	
R5B2Q4 Mám pocit, že většina...	15,90	11,61	0,71	0,83	
R5B2Q5 Když potřebuji...	15,73	12,29	0,63	0,85	
R5B2Q8 Mám rád své spolužáky.	15,35	12,42	0,71	0,84	

Tabulka 61: Vyladění dotazníkových položek ve škále B2 – dobré vztahy se spolužáky (5. ročníky)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
R6B2Q1 V naší třídě mám...	26,19	25,84	0,65	0,82	0,85
R6B2Q2 Spolužáci se ke mně...	26,35	25,60	0,74	0,82	
R6B2Q3 Když dostaneme...	26,61	26,80	0,53	0,84	
R6B2Q4 Mám pocit, že většina...	26,61	26,47	0,65	0,83	
R6B2Q5 Když potřebuji...	26,45	25,91	0,68	0,82	
R6B2Q6 Pomáhám svým...	26,23	29,48	0,39	0,85	
R6B2Q7 Když ve škole chybím...	27,00	25,35	0,50	0,85	
R6B2Q8 Mám rád své spolužáky.	26,11	27,05	0,65	0,83	
R6B2Q1 V naší třídě mám...	18,99	14,58	0,70	0,83	0,86
R6B2Q2 Spolužáci se ke mně...	19,14	14,54	0,77	0,81	
R6B2Q3 Když dostaneme...	19,41	15,89	0,49	0,87	
R6B2Q4 Mám pocit, že většina...	19,41	15,31	0,66	0,83	
R6B2Q5 Když potřebuji...	19,24	15,24	0,64	0,84	
R6B2Q8 Mám rád své spolužáky.	18,90	15,76	0,66	0,83	
R6B2Q1 V naší třídě mám...	15,37	10,01	0,71	0,83	0,87
R6B2Q2 Spolužáci se ke mně...	15,52	10,00	0,78	0,81	
R6B2Q4 Mám pocit, že většina...	15,79	10,60	0,68	0,84	
R6B2Q5 Když potřebuji...	15,62	10,71	0,63	0,85	
R6B2Q8 Mám rád své spolužáky.	15,28	11,15	0,65	0,85	

Tabulka 62: Vyladění dotazníkových položek ve škále B2 – dobré vztahy se spolužáky (6. ročníky)

R5B3Q1 Svoje myšlenky...	24,86	18,42	0,46	0,59	0,65
R5B3Q2 Diskutujeme se...	24,73	18,00	0,52	0,57	
R5B3Q3 Ostatní spolužáci...	25,06	17,80	0,46	0,59	
R5B3Q4 V předmětech se...	25,21	18,94	0,38	0,61	
R5B3Q5 Spolužáci se mnou...	25,03	18,81	0,45	0,59	
R5B3Q6 Některé skupiny...	24,41	21,45	0,17	0,66	
R5B3Q7 Někteří žáci v naší...	23,89	22,19	0,21	0,65	
R5B3Q8 Když pracujeme...	24,17	22,61	0,09	0,68	
R5B3Q1 Svoje myšlenky...	17,06	14,08	0,52	0,65	0,71
R5B3Q2 Diskutujeme se...	16,93	13,73	0,57	0,64	
R5B3Q3 Ostatní spolužáci...	17,26	13,56	0,50	0,66	
R5B3Q4 V předmětech se...	17,41	14,38	0,44	0,68	
R5B3Q5 Spolužáci se mnou...	17,23	14,22	0,53	0,65	
R5B3Q7 Někteří žáci v naší...	16,10	18,73	0,09	0,76	
R5B3Q1 Svoje myšlenky...	12,76	12,87	0,52	0,71	0,76
R5B3Q2 Diskutujeme se...	12,63	12,47	0,58	0,69	
R5B3Q3 Ostatní spolužáci...	12,96	12,37	0,50	0,72	
R5B3Q4 V předmětech se...	13,11	12,99	0,46	0,73	
R5B3Q5 Spolužáci se mnou...	12,93	12,88	0,55	0,70	

Tabulka 63: Vyladění dotazníkových položek ve škále B3 – spolupráce se spolužáky (5. ročníky)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
R6B3Q1 Svoje myšlenky...	24,91	16,70	0,39	0,53	0,59
R6B3Q2 Diskutujeme se...	24,79	15,96	0,45	0,51	
R6B3Q3 Ostatní spolužáci...	24,98	15,90	0,41	0,52	
R6B3Q4 V předmětech se...	25,08	16,31	0,37	0,53	
R6B3Q5 Spolužáci se mnou...	24,99	17,01	0,41	0,53	
R6B3Q6 Některé skupiny...	24,24	19,84	0,06	0,62	
R6B3Q7 Někteří žáci v naší...	23,95	19,40	0,14	0,60	
R6B3Q8 Když pracujeme...	24,06	19,56	0,12	0,61	
R6B3Q1 Svoje myšlenky...	12,73	12,08	0,52	0,70	0,74
R6B3Q2 Diskutujeme se...	12,61	11,53	0,56	0,68	
R6B3Q3 Ostatní spolužáci...	12,80	11,68	0,49	0,71	
R6B3Q4 V předmětech se...	12,88	11,96	0,46	0,72	
R6B3Q5 Spolužáci se mnou...	12,81	12,47	0,52	0,70	

Tabulka 64: Vyladění dotazníkových položek ve škále B3 – spolupráce se spolužáky (6. ročníky)

R5B4Q1 Vadí mi, když...	21,56	21,64	0,37	0,57	0,62
R5B4Q2 Rád soutěžím...	21,17	23,69	0,16	0,63	
R5B4Q3 Cítím se špatně...	21,25	22,09	0,31	0,58	
R5B4Q4 Jsem rád, když...	20,94	22,07	0,36	0,57	
R5B4Q5 Raději se spolužáky...	22,35	22,40	0,29	0,59	
R5B4Q6 V naší třídě mezi...	21,13	23,47	0,27	0,59	
R5B4Q7 V naší třídě mám...	22,53	21,84	0,42	0,55	
R5B4Q8 Žáci v naší třídě...	21,45	22,23	0,35	0,57	
R5B4Q1 Vadí mi, když...	18,10	17,68	0,39	0,58	0,63
R5B4Q3 Cítím se špatně...	17,79	18,18	0,33	0,60	
R5B4Q4 Jsem rád, když...	17,48	18,40	0,35	0,59	
R5B4Q5 Raději se spolužáky...	18,89	19,61	0,20	0,64	
R5B4Q6 V naší třídě mezi...	17,68	19,50	0,29	0,61	
R5B4Q7 V naší třídě mám...	19,08	18,04	0,44	0,57	
R5B4Q8 Žáci v naší třídě...	17,99	17,94	0,41	0,57	
R5B4Q1 Vadí mi, když...	15,83	13,63	0,44	0,57	
R5B4Q3 Cítím se špatně...	15,52	14,01	0,38	0,59	0,64
R5B4Q4 Jsem rád, když...	15,20	14,90	0,33	0,61	
R5B4Q6 V naší třídě mezi...	15,40	15,94	0,26	0,63	
R5B4Q7 V naší třídě mám...	16,80	14,57	0,41	0,58	
R5B4Q8 Žáci v naší třídě...	15,72	14,41	0,40	0,59	

Tabulka 65: Vyladění dotazníkových položek ve škále B4 – preference soutěžení ze strany žáků (5. ročníky)

R6B4Q1 Vadí mi, když...	20,63	21,46	0,31	0,61	0,63
R6B4Q2 Rád soutěžím...	20,57	21,73	0,24	0,63	
R6B4Q3 Cítím se špatně...	20,36	21,07	0,34	0,60	
R6B4Q4 Jsem rád, když...	20,03	20,79	0,39	0,58	
R6B4Q5 Raději se spolužáky...	21,58	21,50	0,35	0,59	
R6B4Q6 V naší třídě mezi...	20,42	21,37	0,31	0,60	
R6B4Q7 V naší třídě mám...	21,77	21,42	0,42	0,58	
R6B4Q8 Žáci v naší třídě...	20,44	21,58	0,30	0,61	
R6B4Q1 Vadí mi, když...	15,41	13,25	0,35	0,57	0,62
R6B4Q3 Cítím se špatně...	15,14	12,90	0,39	0,56	
R6B4Q4 Jsem rád, když...	14,81	13,49	0,34	0,58	
R6B4Q6 V naší třídě mezi...	15,21	13,54	0,32	0,59	
R6B4Q7 V naší třídě mám...	16,55	14,15	0,36	0,57	
R6B4Q8 Žáci v naší třídě...	15,22	13,37	0,34	0,58	

Tabulka 66: Vyladění dotazníkových položek ve škále B4 – preference soutěžení ze strany žáků (6. ročníky)

Rotated Component Matrix (6. ročníky)					
R6B5Q1 Snažím se, aby...	0,72				
R6B5Q2 Snažím se udělat vše...	0,69				
R6B5Q3 Víím, co se chci...	0,70				
R6B5Q4 Při vyučování dávám...	0,42	0,64			
R6B5Q5 Snažím se opravdu...	0,58	0,46			
R6B5Q6 Víím, jak moc musím...	0,65				
R6B5Q7 Obvykle mám hotové...		0,74			
R6B5Q8 Obvykle udělám práci...		0,81			
R6B5Q9 Žáci v naší třídě obvykle...		0,38			-0,73
R6B5Q10 Obvykle udělám vše...	0,36	0,72			
R6B5Q11 Žákům v naší třídě nevadí...					0,70
R6B5Q12 Většinu žáků nezajímá, co...			0,61		0,34
R6B5Q13 Je mi jedno, co se v naší...			0,73		
R6B5Q14 Mám pocit, že mě často...			0,67		

Tabulka 67: Vyladění dotazníkových položek pomocí explorační faktorové analýzy ve škále B5 – snaha žáků učit se (6. ročníky)

R5B6Q1 V naší třídě se často stává...	22,25	38,46	0,55	0,85	0,86
R5B6Q2 Ve třídě je často hluk...	22,04	37,79	0,62	0,84	
R5B6Q3 Pan učitel musí před...	22,50	35,89	0,66	0,84	
R5B6Q4 V naší třídě nedokáží...	23,37	39,09	0,49	0,86	
R5B6Q5 Žáci v naší třídě začínají...	23,24	36,75	0,61	0,84	
R5B6Q6 V naší třídě se často žáci...	22,62	35,84	0,67	0,84	
R5B6Q7 V naší třídě se žáci spolu...	22,97	35,94	0,58	0,85	
R5B6Q8 V naší třídě na sebe žáci...	22,65	35,18	0,68	0,83	

Tabulka 68: Vyladění dotazníkových položek ve škále B6 – kázeň ve třídě (5. ročníky)

R6B6Q1 V naší třídě se často stává...	21,59	36,11	0,54	0,84	0,86
R6B6Q2 Ve třídě je často hluk...	21,40	35,19	0,61	0,84	
R6B6Q3 Pan učitel musí před...	21,95	33,99	0,60	0,84	
R6B6Q4 V naší třídě nedokáží...	22,66	34,92	0,58	0,84	
R6B6Q5 Žáci v naší třídě začínají...	22,58	34,65	0,57	0,84	
R6B6Q6 V naší třídě se často žáci...	22,15	32,98	0,67	0,83	
R6B6Q7 V naší třídě se žáci spolu...	22,63	33,96	0,56	0,84	
R6B6Q8 V naší třídě na sebe žáci...	22,09	33,04	0,65	0,83	

Tabulka 69: Vyladění dotazníkových položek ve škále B6 – kázeň ve třídě (6. ročníky)

R5B7Q1 V naší třídě mám stejnou...	11,50	13,72	0,12	0,66	0,62
R5B7Q2 Žáci v naší třídě pomáhají...	12,01	12,10	0,26	0,62	
R5B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	13,44	11,64	0,50	0,53	
R5B7Q4 V naší třídě můžeme být...	12,93	10,93	0,54	0,50	
R5B7Q5 Někdy mohu v rámci...	12,83	11,80	0,35	0,58	
R5B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	13,31	11,90	0,42	0,55	
R5B7Q2 Žáci v naší třídě pomáhají...	8,30	10,58	0,18	0,73	0,66
R5B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	9,73	9,37	0,53	0,56	
R5B7Q4 V naší třídě můžeme být...	9,21	8,79	0,56	0,55	
R5B7Q5 Někdy mohu v rámci...	9,12	9,33	0,41	0,62	
R5B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	9,60	9,43	0,48	0,58	
R5B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	6,55	6,72	0,55	0,66	0,73
R5B7Q4 V naší třídě můžeme být...	6,03	6,14	0,58	0,63	
R5B7Q5 Někdy mohu v rámci...	5,94	6,50	0,45	0,72	
R5B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	6,41	6,63	0,52	0,67	

Tabulka 70: Vyladění dotazníkových položek ve škále B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech (5. ročníky)

R6B7Q1 V naší třídě mám stejnou...	11,06	13,08	0,11	0,67	0,62
R6B7Q2 Žáci v naší třídě pomáhají...	11,51	11,49	0,29	0,61	
R6B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	13,05	11,60	0,47	0,54	
R6B7Q4 V naší třídě můžeme být...	12,52	10,66	0,47	0,53	
R6B7Q5 Někdy mohu v rámci...	12,48	11,60	0,34	0,58	
R6B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	12,86	10,79	0,51	0,52	
R6B7Q2 Žáci v naší třídě pomáhají...	7,88	9,94	0,21	0,73	0,67
R6B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	9,42	9,27	0,52	0,59	
R6B7Q4 V naší třídě můžeme být...	8,89	8,45	0,51	0,58	
R6B7Q5 Někdy mohu v rámci...	8,84	9,18	0,39	0,64	
R6B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	9,23	8,44	0,58	0,56	
R6B7Q3 Můžeme se rozhodnout...	6,23	6,45	0,56	0,65	0,73
R6B7Q4 V naší třídě můžeme být...	5,71	5,84	0,51	0,67	
R6B7Q5 Někdy mohu v rámci...	5,66	6,35	0,41	0,73	
R6B7Q6 Pomáhám rozhodovat...	6,05	5,73	0,62	0,61	

Tabulka 71: Vyladění dotazníkových položek ve škále B7 – možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech (6. ročníky)

R5B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	25,13	17,00	0,30	0,40	0,47
R5B8Q2 V naší třídě víme, proč...	24,92	17,45	0,30	0,41	
R5B8Q3 Většina žáků v naší třídě...	25,52	17,81	0,25	0,42	
R5B8Q4 Znamky, které ve škole...	25,05	17,55	0,21	0,44	
R5B8Q5 V naší třídě je často...	25,63	17,97	0,14	0,47	
R5B8Q6 Znamky, které ve škole...	25,96	18,08	0,12	0,47	
R5B8Q7 V naší třídě se musíme...	25,91	17,91	0,12	0,48	
R5B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	25,42	17,81	0,22	0,43	
R5B8Q9 V naší třídě jsou...	25,17	17,83	0,20	0,44	
R5B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	19,85	11,77	0,39	0,43	0,52
R5B8Q2 V naší třídě víme, proč...	19,64	11,96	0,42	0,42	
R5B8Q3 Většina žáků v naší třídě...	20,25	14,09	0,11	0,54	
R5B8Q4 Znamky, které ve škole...	19,77	12,19	0,29	0,47	
R5B8Q5 V naší třídě je často...	20,36	14,18	0,02	0,59	
R5B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	20,14	12,36	0,32	0,46	
R5B8Q9 V naší třídě jsou...	19,89	12,20	0,32	0,46	
R5B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	13,82	8,89	0,42	0,60	0,66
R5B8Q2 V naší třídě víme, proč...	13,61	8,83	0,51	0,56	
R5B8Q4 Znamky, které ve škole...	13,74	9,58	0,27	0,67	
R5B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	14,11	8,99	0,43	0,60	
R5B8Q9 V naší třídě jsou...	13,86	8,75	0,44	0,59	
R5B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	10,28	5,97	0,43	0,62	0,67
R5B8Q2 V naší třídě víme, proč...	10,06	5,98	0,51	0,57	
R5B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	10,57	6,13	0,42	0,63	
R5B8Q9 V naší třídě jsou...	10,32	5,80	0,45	0,60	

Tabulka 72: Vyladění dotazníkových položek ve škále B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů k žákům (5. ročníky)

R6B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	25,34	13,44	0,23	0,30	0,37
R6B8Q2 V naší třídě víme, proč...	25,29	13,37	0,29	0,28	
R6B8Q3 Většina žáků v naší třídě...	25,52	15,30	0,03	0,38	
R6B8Q4 Znamky, které ve škole...	24,93	13,56	0,20	0,31	
R6B8Q5 V naší třídě je často...	25,63	14,31	0,08	0,37	
R6B8Q6 Znamky, které ve škole...	25,81	13,93	0,13	0,35	
R6B8Q7 V naší třídě se musíme...	25,70	15,23	-0,03	0,42	
R6B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	25,64	13,41	0,24	0,30	
R6B8Q9 V naší třídě jsou...	25,40	14,12	0,17	0,33	
R6B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	16,23	9,05	0,42	0,43	0,54
R6B8Q2 V naší třídě víme, proč...	16,18	9,08	0,49	0,40	
R6B8Q4 Znamky, které ve škole...	15,83	10,31	0,20	0,54	
R6B8Q6 Znamky, které ve škole...	16,70	12,09	-0,06	0,66	
R6B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	16,54	8,94	0,45	0,41	
R6B8Q9 V naší třídě jsou...	16,29	9,92	0,32	0,48	
R6B8Q1 V naší třídě žáci přesně...	9,66	5,50	0,50	0,62	0,70
R6B8Q2 V naší třídě víme, proč...	9,60	5,71	0,53	0,60	
R6B8Q8 Žáci v naší třídě znají...	9,96	5,48	0,52	0,60	
R6B8Q9 V naší třídě jsou...	9,70	6,32	0,37	0,69	

Tabulka 73: Vyladění dotazníkových položek ve škále B8 – jasné zadávání instrukcí učitelů k žákům (6. ročníky)

R5B9Q1 Na přestávky se moc...	7,52	10,13	0,38	0,70	0,70
R5B9Q2 O přestávkách si často...	7,56	10,47	0,43	0,68	
R5B9Q3 O přestávkách se u nás...	6,27	7,57	0,60	0,56	
R5B9Q4 O přestávkách si často...	6,06	7,45	0,57	0,58	

Tabulka 74: Vyladění dotazníkových položek ve škále B9 – dění o přestávkách (5. ročníky)

R6B9Q1 Na přestávky se moc...	7,22	10,31	0,36	0,73	0,72
R6B9Q2 O přestávkách si často...	7,24	9,90	0,47	0,68	
R6B9Q3 O přestávkách se u nás...	6,05	6,61	0,66	0,54	
R6B9Q4 O přestávkách si často...	5,64	6,57	0,58	0,61	

Tabulka 75: Vyladění dotazníkových položek ve škále B9 – dění o přestávkách (6. ročníky)

R6B10Q1 Ve srovnání s prvním...	17,21	12,94	0,55	0,58	0,68
R6B10Q2 Na druhém stupni se...	17,22	12,62	0,67	0,54	
R6B10Q3 Mám raději vyučující...	17,37	15,13	0,36	0,65	
R6B10Q4 Ve srovnání s prvním...	17,43	14,91	0,49	0,61	
R6B10Q5 Ve srovnání s prvním...	16,29	20,27	-0,10	0,77	
R6B10Q6 Ve srovnání s prvním...	16,96	14,73	0,50	0,61	
R6B10Q1 Ve srovnání s prvním...	13,01	12,38	0,61	0,70	0,77
R6B10Q2 Na druhém stupni se...	13,02	12,15	0,72	0,66	
R6B10Q3 Mám raději vyučující...	13,17	14,57	0,41	0,77	
R6B10Q4 Ve srovnání s prvním...	13,23	14,81	0,49	0,74	
R6B10Q6 Ve srovnání s prvním...	12,76	14,88	0,47	0,75	
R6B10Q1 Ve srovnání s prvním...	9,90	8,15	0,56	0,72	0,77
R6B10Q2 Na druhém stupni se...	9,91	7,93	0,69	0,64	
R6B10Q4 Ve srovnání s prvním...	10,13	9,70	0,52	0,74	
R6B10Q6 Ve srovnání s prvním...	9,65	9,63	0,52	0,74	

Tabulka 76: Vyladění dotazníkových položek ve škále B10 – rozdíl mezi 1. a 2. stupněm (6. ročníky)

VI VÝSLEDKY SORADU VYPRACOVANÉ PRO KAŽDOU TŘÍDU ZVLÁŠT

Červená škola (1)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO ¹	3		1			4	5	1		6
VVNO (EF) ²	2					2				
VVNO (A) ³	3					3	4		1	5
VONV ⁴	1		2			3	1	2		3
NONV ⁵	3		1			4	3			3
ŽVSS ⁶	3		1			4	2	1		3
Celkem	15		5			20	15	4	1	20
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	1					1	1			1
VVNO(EF)	1					1				
VVNO(A)	4		1			5	5			5
VONV	5					5	6			6
NONV	3					3	2			2
ŽVSS	4		1			5	4	2		6
Celkem	18		2			20	18	2		20
SORAD	5. C									
VVVO		9	5			14				
VVNO (EF)			1			1				
VVNO (A)										
VONV		2	1			3				
NONV		3				3				
ŽVSS		3				3				
Celkem		17	7			24				
SORAD	5. E						6. C			
VVVO	8		1			9	3	3		6
VVNO (EF)	3	1				4	2	1		3
VVNO (A)							1			1
VONV	2		1			3	4	3		7
NONV	2		1			3	2			2
ŽVSS	3					3	6	1		7
Celkem	18	1	3			22	18	8		26
SORAD	5. D						6. D			
VVVO	5	1	2			8	4	1		5
VVNO (EF)							5			5
VVNO (A)	3					3	1			1
VONV	2	1	1			4	2	1	1	4
NONV	3		1		1	5	1	2		3
ŽVSS	3		1			4	3	2		5
Celkem	16	2	5		1	24	16	6	1	23

1: VVVO – vysoký vliv, vysoká obliba (sociometrická hvězda)

2: VVNO(EF) – vysoký vliv, nižší obliba (efektivní vůdce)

3: VVNO(A) – vysoký vliv, nízká obliba (agresor)

4: VONV – vysoká obliba, nízký vliv

5: NONV – nízká obliba, nízký vliv

6: ŽVSS – žák v sociometrickém stínu

Žák1 – zůstal ve stejné třídě

Žák2 – zůstal ve stejné škole, ale v jiné třídě

Žák3 – odešel na VG

Žák4 – odešel do jiné nevýběrové školy

Žák5 – nevyplnil dotazník

Žák6 – nový žák

Tabulka 77: Výsledky SORADu v Červené škole (1)

Zelená škola (2)	5. A									
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO		1	3			4				
VVNO (EF)			1			1				
VVNO (A)		1	1		2	4				
VONV		2				2				
NONV		7				7				
ŽVSS		4	2			6				
Celkem		15	7		2	24				
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	2		1		1	4	1	2		3
VVNO (EF)							2	1		3
VVNO (A)	3	2	1		1	7		4		4
VONV	2				3	5	3	1		4
NONV	1	4				5	1	4		5
ŽVSS	2		3			5	3	5		8
Celkem	10	6	5		5	26	10	17		27
SORAD	5. C						6. A			
VVVO	2	1	2			5			1	1
VVNO (EF)	1		2		1	4	3	3		6
VVNO (A)	2					2		4		4
VONV		1	1			2				
NONV	3	5				8	4	5	2	11
ŽVSS	1	3				4	2	2		4
Celkem	9	10	5		1	25	9	14	3	26

Tabulka 78: Výsledky SORADu v Zelené škole (2)

Černá škola (5)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	10		4			14	6		1	7
VVNO (EF)							3			3
VVNO (A)							2	1		3
VONV	4					4	2			2
NONV	5		1			6	4		1	5
ŽVSS	5				1	6	7		3	10
Celkem	24		5		1	30	24	1	5	30
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	1					1	4			4
VVNO (EF)	6		1			7	4			4
VVNO (A)	2					2	3		1	4
VONV	4					4	2			2
NONV	8	1				9	4		1	5
ŽVSS	6					6	10			10
Celkem	27	1	1			29	27		2	29

Tabulka 79: Výsledky SORADu v Černé škole (5)

Modrá škola (3)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	1	2	1			4	1			1
VVNO (EF)							1			1
VVNO (A)	1					1	4			4
VONV	4	2				6	7			7
NONV	7	2			1	10	3	1		4
ŽVSS	6	2				8	3			3
Celkem	19	8	1		1	29	19	1		20
SORAD							6. B			
VVVO								1	3	4
VVNO (EF)								1	1	2
VVNO (A)								4	6	10
VONV									1	1
NONV								1	1	2
ŽVSS								2	3	5
Celkem								9	15	24
SORAD	5. B						6. C			
VVVO	2	1	1	1		5	5		1	6
VVNO (EF)							0		1	1
VVNO (A)					1	1				
VONV	4	1				5	3			3
NONV	2			2	1	5	1		2	3
ŽVSS	7	3				10	6		1	7
Celkem	15	5	1	3	2	26	15		5	20
SORAD	5. C						6. D			
VVVO	6	1	1			8	5	1		6
VVNO (EF)	1	1	2			4	1	5	1	7
VVNO (A)								1	1	2
VONV	1	1				2	2			2
NONV	2	5				7	2	4	1	7
ŽVSS	1	2				3	1	2	1	4
Celkem	11	10	3			24	11	13	4	28

Tabulka 80: Výsledky SORADu v Modré škole (3)

Bílá škola (4)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	6		1	1		8	3		2	5
VVNO (EF)	2					2	1			1
VVNO (A)	4					4	6		1	7
VONV	1					1	2		1	3
NONV	6			1		7	4			4
ŽVSS	2					2	5		3	8
Celkem	21		1	2		24	21		7	28

Tabulka 81: Výsledky SORADu v Bílé škole (4)

Zlatá škola (6)	5. B						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	3	2	2			7	1	2	1	4
VVNO (EF)	2	1				3	3			3
VVNO (A)		1				1		2		2
VONV	1	2				3	3	2	1	6
NONV	2	1	1	1	1	6	2		2	4
ŽVSS	2	3				5	1	4		5
Celkem	10	10	3	1	1	25	10	10	4	24
SORAD	5. A						6. B			
VVVO	3	4	1	1		9		4		4
VVNO (EF)			1			1	1		1	2
VVNO (A)		1				1	1	1		2
VONV		1				1	4	4	1	9
NONV	6	1	1			8	4	1	3	8
ŽVSS	2	3				5	1		1	2
Celkem	11	10	3	1		25	11	10	6	27

Tabulka 82: Výsledky SORADu ve Zlaté škole (6)

Šedá škola (7)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	1					1	4			4
VVNO (EF)	2		1			3	2			2
VVNO (A)	3					3	2			2
VONV	2					2				
NONV	2				1	3	5		2	7
ŽVSS	10			1	1	12	7			7
Celkem	20		1	1	2	24	20		2	22
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	5		4	1		10	3			3
VVNO (EF)			2			2	2		1	3
VVNO (A)	1		1			2	2			2
VONV	5				1	6	2		1	3
NONV	3					3	3			3
ŽVSS	3					3	5			5
Celkem	17		7	1	1	26	17		2	19
SORAD	5. C						6. C			
VVVO	12				1	13	8			8
VVNO (EF)	1					1	2			2
VVNO (A)	1					1	1			1
VONV	1					1	2			2
NONV	3					3	2			2
ŽVSS	9					9	12			12
Celkem	27				1	28	27			27
SORAD	5. D						6. D			
VVVO	10					10	4			4
VVNO (EF)	2					2	1		2	3
VVNO (A)	3					3	4		1	5
VONV							4			4
NONV	2				2	4	3			3
ŽVSS	1					1	2		2	4
Celkem	18				2	20	18		5	23

Tabulka 83: Výsledky SORADu v Šedé škole (7)

Fialová škola (8)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	6		2			8	5		2	7
VVNO (EF)	2		3			5	1			1
VVNO (A)	3					3	1		1	2
VONV	1				1	2	3			3
NONV	2					2	4		1	5
ŽVSS	2			1		3	2		1	3
Celkem	16		5	1	1	23	16		5	21
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	5		4			9	1			1
VVNO (EF)	2					2	2			2
VVNO (A)	3					3	1		1	2
VONV							6		1	7
NONV	7					7	2		1	3
ŽVSS	3					3	8		1	9
Celkem	20		4			24	20		4	24

Tabulka 84: Výsledky SORADu ve Fialové škole (8)

Žlutá škola (9)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	1		1			2	3			3
VVNO (EF)	3					3	4		1	5
VVNO (A)	4					4	2			2
VONV	2		1			3	3			3
NONV	2		1			3	3			3
ŽVSS	5		2			7	2		1	3
Celkem	17		5			22	17		2	19
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	4		4			8	2		1	3
VVNO (EF)	1		2	1		4	5			5
VVNO (A)	4		1			5				
VONV	1					1	2			2
NONV	4					4	4		1	5
ŽVSS	2		1			3	3		1	4
Celkem	16		8	1		25	16		3	19

Tabulka 85: Výsledky SORADu ve Žluté škole (9)

Oranžová škola (10)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	3		1		1	5	1		1	2
VVNO (EF)	1		1			2	3			3
VVNO (A)	5	1	1	1		8	3	2	1	6
VONV							1			1
NONV	4			1		5	3	1	3	7
ŽVSS	2			1		3	4			4
Celkem	15	1	3	3	1	23	15	3	5	23
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	6	1	1		1	9				
VVNO (EF)	1	1	1			3	3			3
VVNO (A)				1		1			1	1
VONV							3	1	1	5
NONV	1	1			1	3	2		2	4
ŽVSS	5			1		6	5		1	6
Celkem	13	3	2	2	2	22	13	1	5	19

Tabulka 86: Výsledky SORADu v Oranžové škole (10)

Stříbrná škola (11)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	1		1			2	4			4
VVNO (EF)	2			1		3	3			3
VVNO (A)	3			1		4	2			2
VONV	1					1				
NONV	2					2	2			2
ŽVSS	7					7	5		1	6
Celkem	16		1	2		19	16		1	17
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	5			1		6	6			6
VVNO (EF)	3					3	3			3
VVNO (A)	2					2	2			2
VONV							1			1
NONV	4					4	5		1	6
ŽVSS	3					3				
Celkem	17			1		18	17		1	18

Tabulka 87: Výsledky SORADu ve Stříbrné škole (11)

Hnědá škola (12)	5. A						6. A			
SORAD	Žák1	Žák2	Žák3	Žák4	Žák5	Celkem	Žák1	Žák2	Žák6	Celkem
VVVO	8		1			9	7			7
VVNO (EF)							2			2
VVNO (A)										
VONV	2					2				
NONV	7			1		8	7		1	8
ŽVSS	6					6	7			7
Celkem	23		1	1		25	23		1	24
SORAD	5. B						6. B			
VVVO	6		3			9	4		1	5
VVNO (EF)	1		1			2	3			3
VVNO (A)	2		1			3	1			1
VONV	1					1	5			5
NONV	2				1	3				
ŽVSS	5			2		7	4		1	5
Celkem	17		5	2	1	25	17		2	19

Tabulka 88: Výsledky SORADu v Hnědé škole (12)

VII TECHNIKA SOCIOMETRICKO-RATINGOVÉHO DOTAZNÍKU V. HRABALA

Technika SORADu zjišťuje:

- *Index vlivu*, který podle autora určuje vůdce na jedné a okrajové žáky na druhé straně třídního kolektivu. V tomto smyslu navíc hovoříme o zdatnosti jedince a jeho tzv. *sociální síle*, kdy vlivní žáci mají větší tendenci regulovat interakci spolužáků a aktivně ovlivňovat partnery. Zajímavé je, že nejvlivnější žáci třídního kolektivu nemusí být vždy efektivní vůdci. V mnoha případech se jedná o žáky, jež jsou v této pozici nezávazně a často si ani neuvědomují, že ovlivňují chování svých spolužáků (Slavíková et al., 2007).
- *Index oblíbenosti (sympatie)* vyjadřuje pozici žáka podle oblíbenosti a míru přijetí či odmítnutí spolužáky. Podle Hrabala oblíbení jedinci bývají zpravidla pozitivně ladění a jsou spokojení a veselí lidé, od kterých se očekává pomoc a podpora. Zatímco neoblíbení jedinci jsou častěji depresivní, nespokojení a mívají slabé citové reakce.
- *Index náklonnosti* je údaj, který vyjadřuje, do jaké míry žák prožívá uspokojení ze vztahů ke spolužákům a jaká je úroveň jeho přizpůsobení v třídním kolektivu. Hrabal se Slavíkovou (Slavíková et al., 2007) uvádí, že vztah mezi indexem oblíbenosti a náklonnosti není u posuzovaných jedinců lineární. Oblíbení žáci mají zpravidla index náklonnosti průměrný či mírně nadprůměrný, extrémní hodnoty se převážně objevují u sociálně problematických jedinců.
- *Index ovlivnitelnosti* byl do původního Hrabalova dotazníku doplněn v roce 2004 skupinou odborných pracovníků, kteří vypracovali novou standardizaci a příručku sociometricko-ratingového dotazníku s možností sběru dat a analýzy na základě počítačového programu. Index ovlivnitelnosti určuje, do jaké míry se žák přizpůsobí požadavkům a normám skupiny, ve které je vzděláván. I když se indexem ovlivnitelnosti začali výzkumníci zabývat teprve nedávno, první zkušenosti naznačují, že čím jsou žáci vlivnější, tím hodnotí vliv svých vrstevníků jako méně silný (Slavíková et al., 2007).

Na základě výsledků sociometricko-ratingového dotazníku jsme dále měřili ***index celkového hodnocení jedince a kombinaci individuálních indexů***. Index celkového hodnocení (CELK) jsme získali po sečtení individuálního indexu vlivu s individuálním indexem sympatií a výsledek jsme dělili dvěma. Tento údaj nikdy nemůžeme interpretovat izolovaně a vždy je

nutné vysvětlit, jak se žák do celkové pozice dostal (Slavíková et al., 2007). Na základě vyrovnanosti nebo nevyrovnanosti indexů vlivu a sympatie jsme dále řešili kombinace individuálních indexů, které jsou podrobněji popsány v následujícím odstavci.

- **Vysoký vliv, vysoká obliba** (žák ve vedoucí pozici – *sociometrická hvězda*)

Tito žáci jsou převážně oblíbení a vlivní jedinci, kteří představují jádro skupiny, a zpravidla se jedná o populární, aktivní a akceptované jednotlivce (Slavíková et al., 2007). Jakmile žák zaujme tuto vedoucí pozici, začne spoluurčovat cíle, hodnoty a normy skupiny (Hrabal, 2002). Učitelé mají s těmito žáky téměř vždy dobrý vztah, ale nedaří se jim je přimět k akci proti spolužákům nebo třídě (Hrabal, 1979).

Slavíková (Slavíková et al., 2007) popsala žáky v roli „třídních hvězd“ na gymnáziu takto: *„Třídní hvězda je žák nadprůměrně inteligentní. Je přesvědčen o tom, že gymnázium je pro něj vhodný typ střední školy, má nadprůměrné nebo alespoň mírně nadprůměrné studijní výsledky a většinou i ambice pokračovat ve studiu na vysoké škole. Ve škole si obvykle věří, v sociálních situacích vystupuje častěji jistě a nenuceně. Je družný a má potřebu sociálního kontaktu s lidmi, který celkem snadno navazuje. Pro roli populárního vůdce třídy ho předurčují aktivita a podnikavost, dobré organizační schopnosti a schopnost vycházet s lidmi. Třídní učitel hodnotí pozitivně jeho nadání, samostatnost a široké zájmy, spolužáci oceňují kromě uvedeného i jeho upřímnost a spolehlivost.“*

Hrabal (2002) uvádí, že vedoucí pozice v oblibě a vlivu je pro žáky převážně uspokojivá, nicméně zde může hrozit nebezpečí vzniku nadměrného sebevědomí a příliš pozitivního sebehodnocení. Důsledkem může být porušení rovnováhy obou pozic v neprospěch obliby a snížení tolerance na sociální frustraci.

- **Vysoký vliv, nižší a nízká obliba** (efektivní vůdce nebo agresor)

Při hodnocení žáka, jehož vliv je vyšší než obliba, je třeba vycházet z velikosti rozdílu mezi těmito jeho pozicemi. Mírná převaha vlivu nad oblibou se často vyskytuje u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost třídní skupiny. Jejich obliba je nižší z toho důvodu, že kladou na spolužáky požadavky, vyžadují dodržování norem, což není vždycky všemi chápáno pozitivně.

Vysoký vliv spojený s nízkou oblibou je podle Slavíkové (Slavíková et al., 2007) signálem, že tento jedinec má tendenci k hrubému prosazování svých názorů, které

může být spojeno s užíváním agrese a manipulace vůči slabým a které, není-li odmítnuto silnými, může postupně zdeformovat vztahy a integraci v celé třídní skupině.

- **Vysoká obliba, nižší vliv:** do této skupiny patří žáci, již jsou obecně přijímáni třídou pro svůj altruismus, tendenci plnit očekávání druhých, prosociální chování, jejichž působení je často nenápadné a jen málo se podílejí na organizování činností třídní skupiny a vytváření skupinových hodnot a norem (Slavíková et al., 2007). Hrabal (2002) však uvádí, že tito žáci přesto ovlivňují normy a hodnoty interpersonálních kontaktů ve třídě tím, že vyvolávají pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty jako vzory a ovlivňují kohezi skupiny a její emocionální soudržnost.

U těchto žáků se zjišťuje hodnota náklonnosti, jež řeší, jakým způsobem žák vnímá a prožívá uspokojení ze svých vztahů se spolužáky. Vysoký index náklonnosti signalizuje individuální zaměření žáka ke spolužákům, dobrosrdečnost až nadměrnou důvěřivost, střední index náklonnosti ukazuje kritický, citlivý vztah k lidem a vnitřní náročnost spojenou se silnou potřebou kontaktu a nízký index náklonnosti určuje zvýšenou potřebu intenzivního kontaktu, jež není vzhledem ke zvýšené sociální citlivosti a náročnosti na sebe a na druhé plně uspokojena (Slavíková et al., 2007).

- **Nízká obliba, nízký vliv:** Podle Hrabala (2002) nízké hodnoty vlivu a obliby u žáků signalizují ohrožení jejich zdravého vývoje a sociální adaptace. Nevlivní a neoblíbení bývají zpravidla studijně neúspěšní žáci, již nereprezentují pro ostatní spolužáky významnou hodnotu. Mohou mít handicap ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod., často se projevují sociálně neadekvátně, což obvykle souvisí s jejich nedostatečnými předpoklady v sociální oblasti.

Chování odmítaných žáků související s jejich nízkým sociometrickým statusem je obvykle buď úzkostně pasivní, nebo přehnaně sebeprosazující, příp. agresivní. Podle Slavíkové (Slavíková et al., 2007) je učiteli hodnocen představitel první skupiny jako tichý, nenápadný žák, málo samostatný a iniciativní, se školními výsledky neodpovídající vynaloženému úsilí. Představitel druhé skupiny učitelé charakterizují jako sice ctižádostivého, ale nevytrvalého, s občasnými nebo častými výchovnými problémy.

- **Žáci v sociometrickém stínu**

Žáci v sociometrickém stínu nejsou ani výrazně odmítnutí, ani přijatí. Hrabal (2002) tuto skupinu nazval jako *izolovaní žáci*, jsou zpravidla hodnoceni průměrnými indexy v oblibě a průměrnými či podprůměrnými indexy ve vlivu. Žáci v sociometrickém stínu si zasluhují zvýšenou pozornost učitele, a to převážně z toho důvodu, že izolace může být prožívána jako forma odmítnutí, kterou žáci těžce nesou.

Sociometricko-ratingový dotazník jsme zadávali ve formě papír-tužka, skupinovým způsobem a jeho vyplnění trvalo zpravidla jednu vyučovací hodinu. Žáci ve třech etapách (A, B a C) vyhodnotili dotazník, jenž se zabýval otázkami vlivu žáků (Etapu A), sympatiemi žáků (Etapu B) a na závěr vyplnili volné slovní charakteristiky (zdůvodnění sympatií) svých spolužáků (Etapu C). Slovní hodnocení (zdůvodnění sympatií) jsme zpracovávali zvlášť a jeho výsledky slouží jako podklad pro kvalitativní analýzu. Individuální indexy vlivu a sympatií kteréhokoli člena skupiny jsme vypočítali tak, že jsme součet jeho hodnocení všemi spolužáky v matici vlivu a sympatie dělili počtem žáků, kteří jeho vliv a sympatii hodnotili. Při analýze dat jsme využili stanovené normy výsledků sociometricko-ratingového dotazníku, kdy jsme podle příručky SORADu převedli indexy – průměry – na standardní jednotky (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Pro každou třídu jsme vytvořili sociometrické matice vlivu a sympatie, jež jsme zapsali do programu Excel, ve kterém jsme výsledky sociometricko-ratingového dotazníku analyzovali. V jednotlivých maticích jsme zjišťovali, jakým způsobem se navzájem hodnotí hoši (H o H – hoši o hoších) a dívky (D o D – dívky o dívkách). Dále jsme se zaměřili na to, jak dívky hodnotí hochy (D o H – dívky o hoších) a hoši dívky (H o D – hoši o dívkách). Na závěr jsme sečetli číselná hodnocení, která žák získal od všech spolužáků a dostali jsme jeho celkové hodnocení (V o j – všichni o jednom). Obdobně jsme získali informace, jak hodnotil jeden chlapec ostatní chlapce (h o H – hoch o Hoších) či jedna dívka ostatní dívky (d o D – dívka o Dívkách).

VIII ŽÁKOVSKÝ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 5. ROČNÍKU ZŠ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00

marketa.holubova@pedf.cuni.cz

Žákovský dotazník

pro žáky 5. ročníku ZŠ

Kód testu:

--	--	--	--	--	--	--	--

Jméno:

Příjmení:

Škola:

1. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „VLIV“.

Číslice znamenají toto:

1. Nejvlivnější žák třídy
2. Patří mezi několik nejvlivnějších
3. Má průměrný vliv, jako většina žáků
4. Má slabý vliv
5. Nemá žádný nebo téměř žádný vliv

2. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „SYMPATIE“.

Číslice znamenají toto:

1. Velmi sympatický
2. Sympatický
3. Ani sympatický ani nesympatický
4. Spíše nesympatický
5. Nesympatický

3. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „ZDŮVODNĚNÍ SYMPATII“

Č.	Jméno spolužáka	VLIV	SYMPATIE	Zdůvodnění sympatií
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

1. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „VLIV“.

Číslice znamenají toto:

1. Nejvlivnější žák třídy
2. Patří mezi několik nejvlivnějších
3. Má průměrný vliv, jako většina žáků
4. Má slabý vliv
5. Nemá žádný nebo téměř žádný vliv

2. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „SYMPATIE“.

Číslice znamenají toto:

1. Velmi sympatický
2. Sympatický
3. Ani sympatický ani nesympatický
4. Spíše nesympatický
5. Nesympatický

3. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatická. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „ZDŮVODNĚNÍ SYMPATÍ“

Č.	Jméno spolužáka	VLIV	SYMPATIE	Zdůvodnění sympatií
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

A. O Tobě

A1. Jsi dívka nebo chlapec? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Dívka
- ☐ b Chlapec

A2. Kolik různých škol jsi od první třídy vystřídal/a?

(Zaškrtni pouze jednu možnost)

- ☐ a Od první třídy chodím do této školy
- ☐ b Toto je moje druhá škola
- ☐ c Toto je moje třetí škola
- ☐ d Toto je pro mě nejméně čtvrtá škola

A3. Jaké známky jsi měl/a na pololetním vysvědčení z těchto předmětů?

(Ke každému předmětu napiš známku. Jestliže jste v prvním pololetí některý z uvedených předmětů neměli, napiš nulu 0).

a)	Matematika	
b)	Český jazyk	
c)	Anglický jazyk	
d)	Přírodověda	
e)	Vlastivěda	

A4. Kolik máte doma knih?

Na polici dlouhou jeden metr se vejde asi 40 knih. Nepočítej časopisy, noviny ani školní učebnice.

(Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a 0-10 knih
- ☐ b 11-25 knih
- ☐ c 26-100 knih
- ☐ d 101-200 knih
- ☐ e 201-500 knih
- ☐ f více než 500 knih

A5. Hlásil/a ses ke studiu na víceletém gymnáziu? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- | | |
|----------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> a | ANO |
| <input type="checkbox"/> b | NE |

A6. (Pouze pro žáky, kteří se hlásili ke studiu na víceletém gymnáziu)

Byl/a jsi přijat/a ke studiu na víceletém gymnáziu? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- | | |
|----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a | ANO |
| <input type="checkbox"/> b | NE |
| <input type="checkbox"/> c | Ještě nevím |
| <input type="checkbox"/> d | Ano, ale nakonec zůstanu na základní škole |

A7. Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhla tvá matka (nebo nevlastní matka)?
(Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a | Ukončila základní školu |
| <input type="checkbox"/> b | Vyučila se v oboru bez maturity |
| <input type="checkbox"/> c | Ukončila střední školu s maturitou |
| <input type="checkbox"/> d | Ukončila vysokou školu |

A8. Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhl tvůj otec (nebo nevlastní otec)?
(Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a | Ukončil základní školu |
| <input type="checkbox"/> b | Vyučil se v oboru bez maturity |
| <input type="checkbox"/> c | Ukončil střední školu s maturitou |
| <input type="checkbox"/> d | Ukončil vysokou školu |

A9. Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a nakonec dosáhnout? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a | Stačilo by se vyučit bez maturity |
| <input type="checkbox"/> b | Střední školu s maturitou |
| <input type="checkbox"/> c | Vysokou školu |

A10. Při zvážení svých školních výsledků a schopností, jaké povolání bys chtěl/a mít, až budeš dospělý/á?
(Napiš název povolání, například: prodavač/ka, učitel/ka, lékař/ka, automechanik, úředník aj., které bys chtěl/a vykonávat, až budeš dospělý/á)

.....

B. Ty a Tvoje třída

B1. Moje třída je místem, kde... (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i> <i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>Těžko</i> <i>rozhodnout</i>	<i>Spíše</i> <i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Kde si snadno nacházím přátele.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Kde cítím, že tam patřím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Kde si připadám trapně a nevhodně.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Kde se cítím osamělý/á.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Kde se často nudím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Kam nechci chodit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B2. Dobré vztahy se spolužáky. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i> <i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>Těžko</i> <i>rozhodnout</i>	<i>Spíše</i> <i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Pomáhám svým spolužákům při práci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Když ve škole chybím, spolužáci mi vždy pomohou dohonit zameškané učivo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Mám rád/a své spolužáky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B3. Spolupráce se spolužáky. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spíše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V předmětech se učím i od svých spolužáků.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Některé skupiny spolužáků odmítají spolupracovat se zbytkem třídy.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Někteří žáci v naší třídě drží pospolu v malých skupinkách.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Když pracujeme ve skupinách, někteří žáci pracují pouze se svými kamarády.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B4. Preference soutěžení ze strany žáků. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spíše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Rád soutěžím se svými spolužáky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Jsem rád, když se dozvím, že se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	V naší třídě mezi sebou žáci často soupeří.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě mám potřebu být lepší než ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Žáci v naší třídě mají potřebu být lepší než ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B5. Snaha žáků učit se.

(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Nesouhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Těžko rozhodnout</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Snažím se, aby za mnou byl vidět kus práce.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Vím, co se chci naučit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Při vyučování dávám pozor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Snažím se opravdu porozumět tomu, co se učíme.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Vím, jak moc musím pracovat, abych jakýkoliv předmět úspěšně zvládl/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Obvykle mám hotové domácí úkoly.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Obvykle udělám práci, která mi je zadána.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i)	Žáci v naší třídě obvykle udělají práci, která jim je zadána.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j)	Obvykle udělám vše, co mi pan učitel/paní učitelka řekne, abych udělal/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k)	Žákům v naší třídě nevadí, když nejsou studijně úspěšní.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l)	Většinu žáků nezajímá, co se v naší třídě děje.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m)	Je mi jedno, co se v naší třídě děje.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
n)	Mám pocit, že mě často spolužáci vynechávají ze třídních aktivit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B6. Kázeň ve třídě. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spiše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spiše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě se často stává, že žáci neposlouchají, co pan učitel/paní učitelka říká.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Ve třídě je často hluk a nepořádek.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Pan učitel/paní učitelka musí před začátkem hodiny dlouho čekat, než se žáci utiší.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V naší třídě nedokáží žáci dobře pracovat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Žáci v naší třídě začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	V naší třídě se často žáci hádají.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě se žáci spolu perou.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	V naší třídě na sebe žáci křičí.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B7. Možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech.

(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spiše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spiše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě mám stejnou možnost se k jednotlivým věcem vyjadřovat jako ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Žáci v naší třídě pomáhají vytvářet společná třídní pravidla.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Můžeme se rozhodnout, o čem se chceme ve vyučovací hodině učit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V naší třídě můžeme být nápomocní při rozhodování o tom, co budeme ve vyučovací hodině dělat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Někdy mohu v rámci vyučovací hodiny dělat věci, které mě zajímají, i když se liší od úkolů, na kterých pracují moji spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Pomáhám rozhodovat o tom, co budu ve vyučovací hodině dělat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B8. Jasně zadávání instrukcí učitelů k žákům.*(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)*

		<i>Svíže</i>	<i>Těžko</i>	<i>Svíže</i>		
	<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	
a)	V naší třídě žáci přesně vědí, co všechno musí v rámci vyučovací hodiny stihnout.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	V naší třídě víme, proč jsou věci, které se v hodinách učíme, důležité.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Většina žáků v naší třídě neví, co se od nich při hodině očekává.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Známky, které ve škole dostáváme, mi pomáhají k tomu, abych se více učil/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	V naší třídě je často chaos. Připadám si zde zmatený/á.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Známky, které ve škole dostáváme, neodpovídají tomu, co znám a co umím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě se musíme učit věci, aniž bychom věděli, proč se je učíme.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Žáci v naší třídě znají cíle vyučovací hodiny.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i)	V naší třídě jsou vyučovací hodiny velmi dobře naplánované.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B9. Dění o přestávkách.*(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)*

		<i>Svíže</i>	<i>Těžko</i>	<i>Svíže</i>		
	<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>	
a)	Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	O přestávkách si často přeji víc klidu.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

!!! Děkujeme Ti za vyplnění dotazníku !!!

IX ŽÁKOVSKÝ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 6. ROČNÍKU ZŠ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00

marketa.holubova@pedf.cuni.cz

Žákovský dotazník

pro žáky 6. ročníku ZŠ

Kód testu:

--	--	--	--	--	--	--	--

Jméno:

Příjmení:

Škola:

1. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „VLIV“.

Číslice znamenají toto:

1. Nejvlivnější žák třídy
2. Patří mezi několik nejvlivnějších
3. Má průměrný vliv, jako většina žáků
4. Má slabý vliv
5. Nemá žádný nebo téměř žádný vliv

2. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „SYMPATIE“.

Číslice znamenají toto:

1. Velmi sympatický
2. Sympatický
3. Ani sympatický ani nesympatický
4. Spíše nesympatický
5. Nesympatický

3. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „ZDŮVODNĚNÍ SYMPATII“

Č.	Jméno spolužáka	VLIV	SYMPATIE	Zdůvodnění sympatií
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

1. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „VLIV“.

Číslice znamenají toto:

1. Nejvlivnější žák třídy
2. Patří mezi několik nejvlivnějších
3. Má průměrný vliv, jako většina žáků
4. Má slabý vliv
5. Nemá žádný nebo téměř žádný vliv

2. Ke každému jménu spolužáka (nikoli ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který má nahoře označení „SYMPATIE“.

Číslice znamenají toto:

1. Velmi sympatický
2. Sympatický
3. Ani sympatický ani nesympatický
4. Spíše nesympatický
5. Nesympatický

3. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatická. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „ZDŮVODNĚNÍ SYMPATÍ“

Č.	Jméno spolužáka	VLIV	SYMPATIE	Zdůvodnění sympatií
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

A. O Tobě

A1. Jsi dívka nebo chlapec? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Dívka
- ☐ b Chlapec

A2. Kolik různých škol jsi od první třídy vystřídal/a? (Zaškrtni pouze jednu možnost)

- ☐ a Od první třídy chodím do této školy
- ☐ b Toto je moje druhá škola
- ☐ c Toto je moje třetí škola
- ☐ d Toto je pro mě nejméně čtvrtá škola

A3. Jaké známky jsi měl/a na pololetním vysvědčení z těchto předmětů?

(Ke každému předmětu napiš známku. Jestliže jste v prvním pololetí některý z uvedených předmětů neměli, napiš nulu 0).

a,	Matematika	
b,	Český jazyk	
c,	Anglický jazyk	
d,	Přírodopis	
e,	Fyzika	
f,	Zeměpis	

A4. Kolik máte doma knih? Na polici dlouhou jeden metr se vejde asi 40 knih. Nepočítej časopisy, noviny ani školní učebnice. (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a 0-10 knih
- ☐ b 11-25 knih
- ☐ c 26-100 knih
- ☐ d 101-200 knih
- ☐ e 201-500 knih
- ☐ f více než 500 knih

A5. Hlásil/a ses minulý rok ke studiu na osmiletém gymnáziu?

- ☐ a Ano, ale nebyl/a jsem přijat/a
- ☐ b Ne
- ☐ c Ano, ale rozhodl/a jsem se zůstat na základní škole

A6a. (Pouze pro žáky, kteří se hlásili ke studiu na osmiletém gymnáziu a nebyli přijati)

Kde ses po zkouškách našel/a pod čarou?

- ☐ a Byl/a jsem jeden/na z prvních pod čarou
- ☐ b Byl/a jsem někde uprostřed pod čarou
- ☐ c Byl/a jsem jeden/na z posledních pod čarou

A6b. Jaký jsi měl/a z přijímacích zkoušek pocit?

A6c. Plánuješ se příští rok hlásit ke studiu na šestiletém gymnáziu? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Ano
- ☐ b Ne
- ☐ c Ještě nevím

A6d. Napiš důvod, proč se chceš nebo nechceš hlásit ke studiu na šestiletém gymnáziu.

A7. Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhla tvá matka (nebo nevlastní matka)?
(Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Ukončila základní školu
- ☐ b Vyučila se v oboru bez maturity
- ☐ c Ukončila střední školu s maturitou
- ☐ d Ukončila vysokou školu

A8. Jakého nejvyššího vzdělání z následujících možností dosáhl tvůj otec (nebo nevlastní otec)?
(Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Ukončil základní školu
- ☐ b Vyučil se v oboru bez maturity
- ☐ c Ukončil střední školu s maturitou
- ☐ d Ukončil vysokou školu

A9. Jakého nejvyššího vzdělání bys chtěl/a nakonec dosáhnout? (Zaškrtni pouze jeden čtvereček)

- ☐ a Stačilo by se vyučit bez maturity
- ☐ b Střední školu s maturitou
- ☐ c Vysokou školu

A10. Při zvážení svých školních výsledků a schopností, jaké povolání bys chtěl/a mít, až budeš dospělý/á?
(Napiš název povolání, například: prodavač/ka, učitel/ka, lékař/ka, automechanik, úředník aj., které bys chtěl/a vykonávat, až budeš dospělý/á)

B. Ty a Tvoje třída

B1. Moje třída je místem, kde... (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i> <i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>Těžko</i> <i>rozhodnout</i>	<i>Spíše</i> <i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Kde si snadno nacházím přátele.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Kde cítím, že tam patřím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Kde si připadám trapně a nevhodně.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Kde se cítím osamělý/á.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Kde se často nudím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Kam nechci chodit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B2. Dobré vztahy se spolužáky. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spíše</i> <i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>Těžko</i> <i>rozhodnout</i>	<i>Spíše</i> <i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Pomáhám svým spolužákům při práci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Když ve škole chybím, spolužáci mi vždy pomohou dohonit zameškané učivo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Mám rád/a své spolužáky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B3. Spolupráce se spolužáky. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		Spíše		Těžko	Spíše	
		Nesouhlasím	nesouhlasím	rozhodnout	souhlasím	Souhlasím
a)	Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V předmětech se učím i od svých spolužáků.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Některé skupiny spolužáků odmítají spolupracovat se zbytkem třídy.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Někteří žáci v naší třídě drží pospolu v malých skupinkách.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Když pracujeme ve skupinách, někteří žáci pracují pouze se svými kamarády.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B4. Preference soutěžení ze strany žáků. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		Spíše		Těžko	Spíše	
		Nesouhlasím	nesouhlasím	rozhodnout	souhlasím	Souhlasím
a)	Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Rád soutěžím se svými spolužáky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Jsem rád, když se dozvím, že se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	V naší třídě mezi sebou žáci často soupeří.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě mám potřebu být lepší než ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Žáci v naší třídě mají potřebu být lepší než ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B5. Snaha žáků učit se.*(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)*

		<i>Nesouhlasím</i>	<i>Spíše nesouhlasím</i>	<i>Těžko rozhodnout</i>	<i>Spíše souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Snažím se, aby za mnou byl vidět kus práce.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Vím, co se chci naučit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Při vyučování dávám pozor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Snažím se opravdu porozumět tomu, co se učíme.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Vím, jak moc musím pracovat, abych jakýkoliv předmět úspěšně zvládl/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	Obvykle mám hotové domácí úkoly.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Obvykle udělám práci, která mi je zadána.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i)	Žáci v naší třídě obvykle udělají práci, která jim je zadána.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j)	Obvykle udělám vše, co mi pan učitel/paní učitelka řekne, abych udělal/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k)	Žákům v naší třídě nevadí, když nejsou studijně úspěšní.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l)	Většinu žáků nezajímá, co se v naší třídě děje.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m)	Je mi jedno, co se v naší třídě děje.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
n)	Mám pocit, že mě často spolužáci vynechávají ze třídních aktivit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B6. Kázeň ve třídě. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spiše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spiše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě se často stává, že žáci neposlouchají, co pan učitel/paní učitelka říká.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Ve třídě je často hluk a nepořádek.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Pan učitel/paní učitelka musí před začátkem hodiny dlouho čekat, než se žáci utiší.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V naší třídě nedokáží žáci dobře pracovat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Žáci v naší třídě začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	V naší třídě se často žáci hádají.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě se žáci spolu perou.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	V naší třídě na sebe žáci křičí.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B7. Možnost žáka rozhodovat o třídních záležitostech.

(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spiše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spiše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě mám stejnou možnost se k jednotlivým věcem vyjadřovat jako ostatní spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	Žáci v naší třídě pomáhají vytvářet společná třídní pravidla.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Můžeme se rozhodnout, o čem se chceme ve vyučovací hodině učit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	V naší třídě můžeme být nápomocní při rozhodování o tom, co budeme ve vyučovací hodině dělat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	Někdy mohu v rámci vyučovací hodiny dělat věci, které mě zajímají, i když se liší od úkolů, na kterých pracují moji spolužáci.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Pomáhám rozhodovat o tom, co budu ve vyučovací hodině dělat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B8. Jasně zadávání instrukcí učitelů k žákům.*(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)*

		<i>Spíše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spíše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	V naší třídě žáci přesně vědí, co všechno musí v rámci vyučovací hodiny stihnout.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	V naší třídě víme, proč jsou věci, které se v hodinách učíme, důležité.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	Většina žáků v naší třídě neví, co se od nich při hodině očekává.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	Známky, které ve škole dostáváme, mi pomáhají k tomu, abych se více učil/a.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e)	V naší třídě je často chaos. Připadám si zde zmatený/á.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f)	Známky, které ve škole dostáváme, neodpovídají tomu, co znám a co umím.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g)	V naší třídě se musíme učit věci, aniž bychom věděli, proč se je učíme.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h)	Žáci v naší třídě znají cíle vyučovací hodiny.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i)	V naší třídě jsou vyučovací hodiny velmi dobře naplánované.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B9. Dění o přestávkách.*(V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)*

		<i>Spíše</i>		<i>Těžko</i>	<i>Spíše</i>	
		<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a)	Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b)	O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c)	O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d)	O přestávkách si často přeji víc klidu.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B10. Rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. (V každém řádku zaškrtni pouze jeden čtvereček)

		<i>Spiše</i>	<i>Těžko</i>	<i>Spiše</i>	
	<i>Nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>rozhodnout</i>	<i>souhlasím</i>	<i>Souhlasím</i>
a) Ve srovnání s prvním stupněm mě to více baví na druhém stupni.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Na druhém stupni se cítím mnohem příjemněji.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Mám raději vyučující z druhého než z prvního stupně.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Ve srovnání s prvním stupněm jsem v současné třídě více oblíbený mezi spolužáky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) Ve srovnání s prvním stupněm jsou teď předměty mnohem složitější.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) Ve srovnání s prvním stupněm si nyní se spolužáky rozumím více.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

B11. Jak bys charakterizoval/a spolužáky, kteří z vaší minulé třídy odešli do víceletých gymnázií?

B12. Jaká je Tvoje současná třída? Popiš, jak se cítíš ve vašem třídním kolektivu.

!!! Děkujeme Ti za vyplnění dotazníku !!!

SUMMARY

Title: The Change of Classroom Climate in Czech Elementary Schools with the Departure of Students into High-Track Schools

The main goal of the dissertation is to examine the change of the classroom psychosocial climate between the 5th and 6th grades of Czech elementary schools. To begin with, we consider it important to draw the Czech educational system closer to the readers of the thesis. The transition from the 1st stage of the elementary school (primary school educational level) into the 2nd stage (lower-secondary educational level) belongs among the main educational milestones for the 11 years old Czech pupils. At this time the pressure on the pupils' parents is overwhelming. The parents must decide if their child is going to continue studying at the 2nd stage of the public elementary school (main stream – *základní škola*) or take the entrance examination for the selective high-track high school (*multi-year gymnasia*). The Czech Republic ranks together with Germany, Hungary, Slovakia, and Austria among the most selective educational systems in Europe, which apply early differentiation of students into different types of schools (or classrooms) based on students' previous attainment and measured abilities.

In our case we focus on the psychosocial classroom climate in mixed-ability (heterogeneous) classes from which the high-track students are submitted into the selective schools. We compare the situation when pupils are educated in the mixed-ability (heterogeneous) groups at the 1st stage of elementary school, with the classes where high-track students have already left the 5th grade and have been submitted into selective schools and the newly established classes mostly consist of low achievers. We are interested in the schools' strategies for reorganization of new classes at the 2nd stage of Czech elementary schools. On the basis of a considerable number of students being accepted into selective schools; each elementary school's management solves this situation according to its need. There are three distinct possibilities which they take. The 1st possibility is to connect former parallel classes from the 1st stage. The 2nd possibility is to accept new students from different elementary schools. The 3rd possibility is to set up students who remain at the 2nd stage into two separate classes for high- and low-achievers. All possibilities bring many concerns in which way the new classroom environment is going to be developed.

In the theoretical part of the dissertation we introduce the Czech and American researches, which have been observing the association between tracking and classroom climate. This study was inspired by the book *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (Oakes, 1985), where the author measures the different dimensions of the classroom climate among the low- and high-track classes of high schools in the United States. In the Czech Republic there have been very little research which investigate the classroom psychosocial climate between the different classes at the 1st and 2nd stages of elementary school. The contribution of our study is to observe the same students who pass from the 1st to the 2nd stage and find out how their positions change in the new classrooms and how the variables of classroom psychosocial climate vary too.

In the empirical part we describe the longitudinal research which was realized in spring 2014 and 2015. Based on socio-metric questionnaires we identified the classroom position of all students who participated in the research. We found out the classroom position of the students who were selected to the high-tracked high schools, who stayed at the 2nd stage of elementary schools and have been educated in high- or low-tracked classes, who left the elementary schools to different non-selective ones, and who came newly to the 6th grades. Then we measured the values of psychosocial classroom variables (*My Classroom, Good Student-peer Relationship, Cooperation with Classmates, Preference of Competition from the Student's Side, Students' Effort towards Learning, Classroom Discipline, Student Participation in Classroom Decision Making, Clarity of Teacher's Instruction, What is Happening during the Breaks, Difference between the 1st and 2nd Stages of Elementary School*) at the 5th and 6th grades of twelve Czech elementary schools and compared them with their norms, or with each other based on the Paired-Samples T Test.

In conclusion we would like to mention in our studies we predominantly assess the track effects on non-cognitive outcomes of schooling, which is the classroom climate. Most researches in the US and UK were conducted on the effects of tracking on educational achievement and educational inequality. We would like to contribute to the lack of studies in the Czech Republic, which focus on the track effects on classroom climate and observe the changes and development of the psychosocial classroom environment over longer period of time.